

CONCEPCIONES DE CONFLICTO EN ESTUDIANTES DE GRADO 4° Y 5° DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL SAN RAFAEL DE CALARCÁ QUINDÍO

Luz Karime Toro Aguirre

Mónica Isabel Salinas Casallas

Universidad Tecnológica De Pereira

Facultad Ciencias De La Educación

Maestría En Educación

Pereira

2019

CONCEPCIONES DE CONFLICTO EN ESTUDIANTES DE GRADO 4° Y 5° DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL SAN RAFAEL DE CALARCÁ QUINDÍO

Luz Karime Toro Aguirre

Mónica Isabel Salinas Casallas

Trabajo de grado presentado para optar el título de: magíster en educación

Asesora Luz Stella Montoya Alzate

Universidad Tecnológica De Pereira

Facultad Ciencias De La Educación

Maestría En Educación

Pereira

2019

## **Resumen**

Este estudio tuvo como objetivo interpretar las concepciones de conflicto que tiene un grupo de estudiantes de Escuela nueva de los grados 4 y 5 de la Institución Educativa rural San Rafael sedes San Rafael y Guayaquil Alto de Calarcá Quindío, antes y durante el desarrollo de una unidad didáctica sobre El conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales; para lo cual, se diseñó la unidad didáctica: “Viviendo los conflictos”, que se desarrolló en seis sesiones de dos horas cada una. Por su parte, el enfoque metodológico fue en el marco del paradigma cualitativo, con un diseño de estudio de caso simple, y los instrumentos fueron un cuestionario, la observación participante y los documentos producidos por los estudiantes, aplicados a 14 educandos de los grados 4 y 5. Concluyendo que las concepciones que tienen los educandos en torno al conflicto, se encuentran en verlo como algo negativo, y lo entienden como un factor disruptivo de las relaciones de convivencia; lo que desemboca en que no se vea a este fenómeno social como algo positivo, como una oportunidad, para lograr estar en armonía y de forma pacífica unos con otros.

**Palabras clave:** Concepciones. Conflicto. Contexto socioeducativo. Practices reflexivas.

### **Abstract**

This study had as objective conceptions of the conflict that has a group of school students to interpret new grades 4 and 5 of the rural educational institution San Rafael headquarters San Rafael and Guayaquil high of Calarcá Quindío, before and durant the development of a didactic unit about the conflict in the teaching of social sciences; which, we designed the didactic unit: "Living the conflicts", which took place in six sessions of two hours each. For his part, methodological focus qualitative paradigm, with a simple case study design was, and their instruments were a questionnaire, participant observation and documents produced by the students, who applied them to a population of 14 trainees grades 4 and 5 of this IER. Conclude that the conceptions that have the learners around the conflict, are seeing it as something negative, and understand it as a disruptive factor in the relations of coexistence; What leads to that is not to this social phenomenon as something positive, as an opportunity, to be in harmony and peacefully with each other.

**Key words:** Conceptions. Conflict. Socio-educational context. Reflective practices.

## Tabla de contenido

### Introducción

1	Planteamiento del problema .....	9
1.1	Planteamiento y justificación del problema .....	9
1.2	Objetivos de la investigación .....	22
1.2.1	Objetivo general .....	22
1.2.2	Objetivos específicos .....	22
2	Referente teórico .....	23
2.1	Las Ciencias Sociales .....	24
2.1.1	Finalidades de las Ciencias Sociales .....	25
2.1.2	Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales .....	27
2.1.3	Problemas socialmente relevantes .....	28
2.2	Conflicto .....	29
2.2.1	La teoría del conflicto social .....	30
2.2.2	Clases de conflicto .....	33
2.2.3	Causas del conflicto .....	34
2.2.4	Consecuencias del conflicto social .....	35
2.2.5	Estructura del conflicto .....	37
2.2.6	Formas de resolución del conflicto .....	38
2.3	Concepciones .....	41
2.3.1	Teorías de las concepciones .....	42
2.4	Prácticas reflexivas .....	43

2.4.1	Concepto prácticas reflexivas .....	43
3	Metodología.....	45
3.1	Tipo de investigación .....	45
3.2	Diseño.....	46
3.3	Unidad de análisis y de trabajo .....	47
3.4	Técnicas e instrumentos para recolección de la información .....	48
3.5	Procedimiento .....	49
4	Análisis de la información.....	50
4.1	Análisis de las concepciones antes de la práctica educativa.....	52
4.2	Análisis de las concepciones de conflicto durante el desarrollo de la unidad didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales. ....	59
4.3	Análisis de la contrastación de las concepciones del antes y el durante.....	75
4.4	Reflexión sobre la práctica de aula.....	78
5	Conclusiones .....	81
6	Recomendaciones.....	83
7	Referencias bibliográficas .....	85
8	Anexos .....	89

## **Introducción**

El conflicto, visto como una oportunidad de afincar las relaciones sociales, ha sido un tema al que se le ha dado un tratamiento desde diversas visiones que lo entienden como disruptivo o constructivo. En este sentido, es fundamental que, dentro del contexto colombiano, en lo particular, se lleven a cabo trabajos que se adentren y que estudien, desde perspectivas objetivas coherentes y pertinentes, a este fenómeno social; ya que el conflicto permea a todos los estadios de la vida de las personas en su interacción diaria.

Por supuesto, el contexto socioeducativo no puede ser la excepción en la búsqueda de fuentes propositivas que se focalicen en el conflicto como objeto de estudio. Por lo tanto, dentro de esta labor investigativa se tuvo como propósito principal el de interpretar las concepciones del conflicto que tiene un grupo de estudiantes de Escuela nueva de los grados 4 y 5 de la Institución Educativa rural San Rafael sedes San Rafael y Guayaquil Alto de Calarcá Quindío, antes durante el desarrollo de una unidad didáctica sobre El conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales.

En este orden de ideas, esta investigación se enmarca en el macroproyecto “Conflicto 2”. De la cuarta cohorte de estudiantes becarios del Ministerio de Educación Nacional -MEN- de la maestría en Educación de la Universidad tecnológica de Pereira -UTP-. Por su parte, este texto - que da cuenta de los resultados de la investigación- está organizado de la siguiente forma: en el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, la justificación, los antecedentes, la pregunta de investigación y los objetivos general y específicos. El segundo capítulo recoge los referentes teóricos y conceptuales que vertebran este ejercicio, esto son: las ciencias sociales, conflicto, concepciones y prácticas reflexivas.

En el tercer capítulo se explicita la metodología desde el enfoque, el diseño, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos para recolección de la información. En

concomitancia, el cuarto capítulo contiene el análisis de la información. Por último, el capítulo quinto permite ver las conclusiones que se lograron con el trabajo de investigación, y las recomendaciones que se dejan como parte de la generación de conocimiento.



## 1 Planteamiento del problema

### 1.1 Planteamiento y justificación del problema

El conflicto, en el marco de las relaciones humanas, se manifiesta como algo natural de la convivencia. Así, casi se puede rastrear su presencia hasta los orígenes de las primeras comunidades humanas. Una de las características del conflicto es que puede llegar a desembocar en actitudes belicosas por parte de los participantes de este; ya que cuenta con amplio espectro de manifestaciones, que van desde una simple y amigable diferencia en una charla entre amigos, hasta una guerra, cuyos desenlaces son catastróficos para las partes enfrentadas.

Esto ha permitido que el conflicto sea, en el contexto social y en el discurso pedagógico, un tema prioritario, que se articula en diferentes investigaciones especialmente en el campo de las Ciencias Sociales. Es así como se han diseñado políticas públicas, cuya prioridad es el desarrollo de una cultura que resuelva sus conflictos de forma pacífica e impulse la paz y la democracia dentro de sus territorios. Para ello y de acuerdo con los propósitos que tiene la Organización de las Naciones Unidas -ONU- (2019) dictados en la *carta de las naciones unidas*, en el Artículo 1 del Capítulo I reza:

Mantener la paz y la seguridad internacionales, y con tal fin: tomar medidas colectivas eficaces para prevenir y eliminar amenazas a la paz, y para suprimir actos de agresión u otros quebrantamientos de la paz; y lograr por medios pacíficos, y de conformidad con los principios de la justicia y del derecho internacional, el ajuste o arreglo de controversias o situaciones internacionales susceptibles de conducir a quebrantamientos de la paz.

Por supuesto, con esa directriz, que emana de una mirada mancomunada sobre lo humano que deviene de uno de los acontecimientos más terroríficos que ha vivido la humanidad, la Segunda Guerra Mundial, es que se insta a que todos y en todo momento busquen la forma de

dirimir sus diferencias de manera pacífica. En este orden de ideas, el objetivo 16 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible suscritos por la ONU (2018) dicta “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos...” (p. 71).

Con ellos se evidencia la urgencia por hacer de las sociedades lugares donde todos puedan estar en comunión pacífica con los otros, que no tengan obstáculos para ser y estar dentro de los contextos sociales donde viven y cohabitan, y donde todos puedan tener un desarrollo acorde a esos contextos. Es así como Hirmas (2008) afirma que: “...la construcción de una experiencia escolar formativa para desarrollar valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que sustentan una convivencia social donde todos participan, comparten y se desarrollan plenamente. (p. 13)”, es uno de los pilares fundamentales, si se tiene como propósito una sociedad que conviva en paz y de forma pacífica.

En esta medida, el análisis del conflicto permite comprender áreas básicas de la vida en comunidad. Así, diferentes analistas interpretan, por una parte, que el conflicto connota un sentido negativo. Su manifestación conlleva una ruptura del contexto funcional de la sociedad que pondría en peligro su estabilidad (Dopico, 2011). Mientras que autores como Cascón (2001) entienden que el conflicto tiene una acepción positiva; lo que conlleva a que se deba ver a este como una forma de dinamizar la sociedad y las interrelaciones hacia mayores alturas y compromisos hacia la justicia. Por lo mismo, descubrir que los conflictos son una oportunidad de aprendizaje, para convivir con otros, es un paso que se debe dar en la consecución de objetivos sociales que se mancomuna con una visión de vida pacífica y armónica. En este orden de ideas, Jares (2001) afirma:

El conflicto es presentado como la negación de la convivencia, como los momentos disfuncionales que la alteran y perturban. De aquí que se llegue a la conclusión que la buena convivencia es aquella que está exenta de conflictos. De esta forma, en este ideal de convivencia el conflicto no ha lugar, en tanto en cuanto niega a aquélla. (p. 1).

Por supuesto, según Jares (2001), el conflicto ha sido entendido -aún ahora lo es- como un factor disruptivo que genera choques y fracturas de las relaciones humanas en sociedad. No obstante, es urgente una visión sobre el conflicto que lo reevalúe como situación negativa, y pasar, por lo mismo, a concebirlo como una oportunidad que posibilita que las interrelaciones entre personas diversas sea un insumo para vivir con otros.

Teniendo como referente este concepto, se puede dilucidar la situación que en la actualidad se presenta en diferentes instituciones educativas que se ven enfrentadas a conflictos en las aulas de clase, debido a diversos factores sociales, culturales, étnicos y económicos, donde la educación juega un papel preponderante a la hora de identificar y transformar esos factores en búsqueda de soluciones que posibiliten aulas en paz.

De suerte, que el MEN (2018) aborda la situación de conflicto como una oportunidad de superar brechas históricas de desigualdad y, además, como una coyuntura que se puede aprovechar de los espacios escolares para coadyuvar en la preparación de los estudiantes, para un contexto social plagado de conflictos y de interacciones con otros:

Los conflictos y las situaciones de desbalance de poder que ocurren en sus escuelas representan oportunidades permanentes para que los estudiantes, y la comunidad educativa en general, practiquen formas de relacionarse que sean más consistentes con la convivencia pacífica que quisiéramos lograr en nuestra sociedad. (MEN, 2018, p. 16)

Esto se desarrolla en el marco de los acuerdos firmados por el estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -Ejército del Pueblo- -FARC-EP- para dar por terminado un conflicto de más de cinco décadas. Conflicto armado interno que ha traído todo tipo de consecuencias para la población. En el caso de los niños, niñas y adolescentes han tenido como consecuencias evidencias (implícitas y explícitas), el fenómeno del desplazamiento forzado, la ruptura y el resquebrajamiento de sus familias, el reclutamiento para el conflicto armado, la utilización en actividades ilícitas etc. (MEN, s.f.)

Abordar el conflicto y la resolución pacífica de éste es uno de los temas más relevantes en la actualidad a nivel mundial y particularmente en Colombia, por cuanto, este ha permeado todas las capas sociales del país, lo que lleva a que sea mediante el conflicto que se deben pensar todas las dinámicas que se desarrollan en un contexto como el colombiano, marcado por la guerra (González, Jiménez, Martínez, Rodríguez y Zabala, 2015 et al). En ese sentido, el conflicto ya no debe ser tratado únicamente como el encuentro de dos antagonistas, sino que, a partir de posturas socioeducativas, el conflicto debe ser entendido como la posibilidad de hacer de la sociedad un lugar mejor para todos.

Como es de esperar, por otra parte, en la investigación científica es imprescindible tener una mirada amplia sobre lo que se ha dicho en torno al tema que aquí atañe, en este caso el conflicto. Por lo tanto, a continuación, se hace un diálogo con los antecedentes internacionales sobre conflicto y la enseñanza en las ciencias sociales. De allí, se encuentran las siguientes investigaciones.

Ahora bien, Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascual (2013) tienen el trabajo: *¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión*; investigación que se realizó en Murcia, España; y que muestra, respecto a las manifestaciones de violencia escolar, que la violencia es tenida como una forma de resolución de conflictos y dicen, además de manifiesto, que el comportamiento violento está presente desde los primeros años de escolarización, siendo este de baja o moderada frecuencia e intensidad. Estos niveles de violencia podrían ser aprovechados en el ámbito educativo para una gestión más positiva en el desarrollo personal de los estudiantes.

En torno al conflicto también se puede relacionar la investigación de Pérez (2017): *Gestión de conflictos en el aula: investigación e intervención para alumnos de 6º de primaria*; este trabajo se desarrolló en Sevilla, España, y en él se encontró que los estudiantes tienen una baja formación en la gestión de conflictos; lo que según la autora, genera la necesidad de iniciar trabajos desde los primeros años escolares, con el fin de entregarle herramientas a los individuos para la gestión de conflictos. De esta forma, se podrán desarrollar las habilidades sociales necesarias para que los educandos puedan resolver los conflictos de forma pacífica:

...los conflictos son situaciones que aparecen en nuestro día a día y que no siempre son negativas, de hecho, muchos de los problemas y conflictos de nuestro día a día son necesarios para madurar. Por ello, su buena gestión es un tema que desde el colegio se debe trabajar para sacar el máximo partido a los conflictos, sin recurrir a la violencia. (Pérez, 2017, p. 41)

Como queda claro, el tema del conflicto, como parte constitutiva de la vida social del ser humano, ha sido tratado en diferentes investigaciones en el contexto internacional, y estas dan cuenta de una amalgama imperante de posturas que instan a que se hagan trabajos sobre este particular, pues esto les permitirá a los educandos tener herramientas pertinentes en el momento

de afrontar y subsecuentemente lograr una resolución de conflictos. Por su parte, al hacer una revisión de la literatura, en el ámbito nacional, se encuentran las siguientes investigaciones.

González et al. (2015) tienen el estudio: *Educación para el manejo constructivo de conflictos: Capacidades y competencias ciudadanas en la escuela*; que se hizo en la ciudad de Bogotá. En este sentido, González et al. (2015) afirman que los programas del MEN y de la Secretaría de Educación Distrital, que se direccionan hacia la resolución de conflictos, lo hacen de una manera constructiva. De suerte, que sus programas motivan la formación ciudadana como un factor que puede llegar a reducir, de forma significativa, los escenarios violentos: “...buscando desde la escuela prevenir y manejar los conflictos, desde el desarrollo de habilidades que les permitan a los estudiantes aprender a actuar asertivamente en su cotidianidad. (González et al., 2015, p. 55)”

De igual forma, Gutiérrez, Buitrago y Valencia (2016), muestran la investigación: *Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado*; esta es lograda en Pereira, y el trabajo se relaciona con el concepto de conflicto, además, las investigadoras dicen que se ha estudiado sobre las concepciones, pues ambas categorías (conflicto y concepciones) constituyen una pareja que permite una comprensión más global del fenómeno bajo estudio. Con este propósito en mente, Gutiérrez et al. (2016) concluyen que el docente debe propiciar el aprendizaje significativo de sus estudiantes, desafiando sus concepciones iniciales y construyendo contextos con dimensión social y cultural del saber.

De otra parte, Téllez (2017) lleva a cabo la investigación: *Significaciones sociales del conflicto escolar desde la convivencia escolar y la política pública educativa, en tres colegios de Bogotá, D. C.*; así, el autor menciona que los significados de los actores educativos, en referencia al conflicto escolar, se direccionan a suponer el conflicto desde lo anómalo que se configura dentro de la escuela. De acuerdo con ello, Téllez asevera que desde esta perspectiva es difícil que se pueda tener una postura estructural -macro y micro- del contexto escolar; lo que conlleva a que se ignore que la escuela es, en sí misma, conflictiva en su interior. Dado que el conflicto se da en las interacciones cotidianas de convivencia de los múltiples actores que se dan cita en el estadio educativo; esto, por supuesto, se explicita en las relaciones de autoridad, en los currículos rígidos, en los escenarios de participación, etc.

Por su parte, Duque (2015), tiene el trabajo investigativo: *Representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales de básica primaria desde una perspectiva comparativa, disciplinar e internacional (2003-2013)*. Ese trabajo cifra sus esfuerzos en la modificación didáctica y en su forma de enseñanza, orientados bajo la metodología de análisis de los contenidos, para darle significado a los mensajes del conflicto, analizados con la descripción de tendencias de categorías estructurantes. Este trabajo es pertinente para lo que se busca dentro de esta investigación, ya que el libro de texto escolar, como obra didáctica, ofrece un contexto para comprender cómo se puede educar en medio del conflicto.

Y finalmente en el ámbito local se encuentra, como referente Carmona y Hurtado (2017), con su estudio: *Estrategias que utilizan los estudiantes para la resolución de conflictos en el*

*aula*; esta labor se ejecuta en dos municipios colombianos: Santa Rosa de Cabal, Risaralda, y Pijao, Quindío, y se plantea que los escenarios escolares deben ser lugares que estén prestos a modificar los paradigmas socioeducativos; lo que favorece el mejoramiento de las relaciones interpersonales. Asimismo, Carmona y Hurtado (2017) expresan que ello coadyuvará a que se originen prácticas comunicativas que transformen las maneras en cómo se abordan y cómo se solucionan los conflictos, más aún en la escuela, para que traten con deferencia las posturas diversas de opiniones, de pensamientos y de cosmovisiones.

En esta misma medida, Cabrera, García y Tabares (2013) tienen el estudio: *Concepciones de conflicto escolar: un estudio del conflicto desde la perspectiva de los estudiantes*, este se hizo en la ciudad de Pereira y se centró en analizar las divergencias y convergencias significativas en los discursos de los estudiantes respecto del conflicto escolar, lo que propicia nuevas concepciones de este fenómeno en las instituciones educativas. Por lo mismo, esta investigación logró un hallazgo considerable en relación con que los estudiantes son conscientes de que las situaciones no son naturalmente conflictivas; así, ellos consideran que el conflicto se origina por actitudes agresivas o intolerantes de sus pares.

En tal sentido, Herrera y Peláez (2018) muestran los resultados de su estudio: *Las concepciones de conflicto en estudiantes de grado primero. Un desafío para la educación*; este trabajo se hizo en una Institución Educativa pública del municipio de Calarcá, en el departamento del Quindío. Los resultados a los que llegan Herrera y Peláez versan en las concepciones que tienen los estudiantes de primero, y cómo estas se direccionan a ver al conflicto desde una postura de violencia. De allí, que las investigadoras hacen énfasis en la preponderancia de acercarse al conflicto desde posturas que lo muestren más como una



oportunidad que como una dificultad, pues este se encuentra presente en las relaciones e interacciones que se desarrollan dentro y fuera del contexto educativo. La investigación muestra que los estudiantes desde edades muy tempranas manifiestan una mirada negativa del conflicto y además gestora de violencia en las relaciones interpersonales, fruto de las vivencias en sus entornos familiares y sociales.

En síntesis, los antecedentes investigativos revisados sobre el conflicto permiten tener una mirada amplia sobre el trabajo teórico y práctico vinculado con la realidad de los entornos de los estudiantes; puesto que desde estas mismas prácticas se genera la capacidad de cooperación y de convivencia; además se favorece el ejercicio de la soberanía crítica y comprometida socialmente. En este sentido, los resultados presentados hasta aquí, de los antecedentes internacionales, nacionales y locales, posibilitan que se ponga el foco de atención en relacionar el concepto de conflicto y la forma como lo teje cada uno de los autores con sus objetivos de investigación. Por tanto, gracias a los hallazgos de estas investigaciones -estado del arte- se puede concluir, de manera general, que el conflicto se presenta como un aspecto inherente en la interacción de los individuos, que surge por múltiples diferencias en las relaciones interpersonales.

Por supuesto, gracias a todo lo dicho hasta aquí, se debe apuntar que la tradición investigadora de la violencia escolar se ha centrado, de forma particular, en los últimos ciclos de la educación primaria y en la educación secundaria, abordándose muy poco la presencia, características, evaluación e intervención de los problemas interpersonales en edades tempranas (Jares, 1997, 1998, 2001, 2006, 2009). Sin embargo, es de tener en cuenta que se pone de manifiesto que el comportamiento violento está presente desde los primeros años de

escolarización, siendo este de baja o moderada frecuencia e intensidad (Hirmas, 2008; Téllez, 2017). En esta medida, estos niveles de conflicto podrían ser aprovechados, si se ven como oportunidades en el ámbito educativo para una gestión positiva y propositiva en el desarrollo personal de los educandos. (Albaladejo-Blázquez, et al., 2013)

Lo anterior, cobra sentido si los diferentes agentes y actores educativos comprenden que la existencia de conflictos en la vida de las personas forma parte de lo cotidiano, y que más allá de esto, los conflictos son importantes para poder madurar dentro de los contextos sociales. El problema surge cuando no se sabe solucionar y se recurre a la violencia (Pérez, 2017).

En razón de ello, este trabajo se llevó a cabo en la Institución Educativa Rural IER San Rafael; esta se encuentra ubicada en la cordillera central, específicamente las sedes San Rafael y Guayaquil, en el municipio de Calarcá, en el departamento del Quindío, y atienden a una población estudiantil perteneciente al estrato socioeconómico 1, proveniente, en su mayoría, de familias disfuncionales, con problemáticas que se relacionan con violencia intrafamiliar y conductas de consumo de sustancias psicoactivas -SPA-, muchos de ellos en condición de desplazamiento por la violencia de otros sectores del país. En este orden de ideas, en la institución se imparte el modelo pedagógico Escuela Nueva. Razón por la cual, las aulas de clase son multigrado.

Es de apuntar que la IER San Rafael ofrece una formación fundamentada en valores humanos, familiares y sociales, preservando el entorno natural, con énfasis en la convivencia, como bien lo menciona el Proyecto Educativo Institucional -PEI-: “Un horizonte educativo para

el campo”; así, se desarrolla una cultura inclusiva, enfocada al despliegue de las capacidades críticas y creativas de sus estudiantes, para la autonomía y la honestidad en cualquier escenario que la vida les presente. De otra parte, es necesario indicar los resultados obtenidos por esta IER en el Índice Sintético de Calidad Educativa -ISCE-, en el año 2015 y 2016, así, los puntajes fueron, respectivamente, 3.86 y 4.23, con lo que se evidencia un aumento importante en este indicador. Es de aclarar que el ISCE mide, dentro de sus componentes, la categoría llamada: *Ambiente Escolar*. En particular en lo que ocurre en el aula, pues es ahí donde comienzan y se anclan los procesos de mejoramiento.

En este orden de ideas, es dentro del espacio del aula donde se evidencia la existencia o inexistencia de un clima propicio para los procesos de enseñanza y aprendizaje; tomando como referencia los resultados de la IER de 59/100, siendo 100 el puntaje más alto. Con base en ello este resultado, se evidencia que posiciona a la IER en un nivel medio; lo que, por supuesto, indica que todavía falta crear estrategias de mejoramiento que se aúnen a los esfuerzos que ya se hacen en la IER en su globalidad. Es decir, que no se evidencia, en su totalidad, la existencia de un clima propicio para los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que se asocia con un ambiente negativo para el desarrollo de los procesos socioeducativos, esto con referencia en los componentes de: disciplina (el componente que más se relaciona con el conflicto, tema central de esta investigación), aula participativa y procesos dinámicos.

En lo relacionado con las pruebas Saber de grado 3°, 5°, 9° esta IER no fue evaluada en Competencias Ciudadanas. Sin embargo, en el 2015 los estudiantes del grado 5° sí fueron evaluados. Por lo tanto, no se puede hacer una escala comparativa. Del mismo modo, en el 2015

el porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en *pensamiento ciudadano* fue: nivel insuficiente 20 %, nivel mínimo 39 %, nivel satisfactorio 30 % y nivel avanzado 12 %. Lo que significa que la IER necesita fortalecer en los estudiantes la reflexión ante la situación de conflicto y originen estrategias de mejoramiento. De este modo, ellos logran crear conciencia sobre el beneficio a que estas los conllevan.

Asimismo, se debe partir de la identificación de algunos problemas en el aula, que se enmarcan dentro la propuesta en los crecientes conflictos escolares, ocasionados casi siempre en el núcleo familiar, por ejemplo: la permisividad, la carencia de normas y la falta de educación en valores, acarrearán el incremento de los conflictos. Todo esto se ve reflejado tanto en el desarrollo de las clases, como en las relaciones con el resto de la comunidad socioeducativa y hasta su entorno social.

En este sentido, dentro del contexto educativo una de las preocupaciones presentes en el quehacer docente es el conflicto y los efectos que acarrearán tanto en las clases, como en las relaciones sociales con los demás, lo que obliga al profesor a tener en cuenta otras opciones que puedan dar solución a esta grave situación. Esto significa que no se debe referir solo a las conductas impropias en las clases, ya que se comprometen diversas instancias como la habilidad para controlarse y el buen manejo de la clase por parte del docente. Por lo mismo, es necesario incluir en las prácticas docentes, en todo momento, la reflexión, que permita nuevas posturas, y la optimización de sus relaciones interpersonales. Esto hará asequible mejorar la realidad de la institución y, así, buscar una aproximación a la cotidianidad en el aula, especialmente como investigadores.

A partir de lo mencionado, se espera obtener información que permita ver las concepciones de conflicto y observar los cambios que sufre el comportamiento de los estudiantes al presentarse un acto de indisciplina. De igual forma, se espera establecer una serie de estrategias que lleven a que los educandos generen conciencia sobre las ventajas que se tienen cuando el aula es un ambiente organizado y libre de indisciplina. Sumado a lo anterior, esto brinda ayuda a los docentes que se enfrentan con dicha problemática, y así lograr manejar dichos conflictos.

También se espera generar aportes para actualizar la enseñanza de las ciencias sociales permitiendo espacios para la reflexión de la manera como se ha desarrollado la misma donde ha privilegiado la enseñanza de la historia y la geografía, descontextualizada de sus realidades y problemáticas sociales, introduciendo las problemáticas que son socialmente relevantes como ejes centrales para su abordaje y la construcción de pensamiento social en los estudiantes de manera que lean sus realidades sociales en forma crítica y transformadora; lo que, indudablemente, impactará en el currículo del área en la IER; y redundará en la apropiación del discernimiento social en los estudiantes. De igual manera la formación académica de los educandos dentro de la institución educativa con las comunidades de aprendizaje, modificación de prácticas educativas en las ciencias sociales y efectos en la comunidad escolar a corto, mediano y largo plazo.

conocimiento social por parte de los estudiantes, formación humana y ciudadana. Igualmente, la formación de comunidad académica dentro de la institución educativa con las comunidades de aprendizaje, transformación de prácticas educativas en las ciencias sociales e impacto en la comunidad escolar a corto, mediano y largo plazo.

En esta medida, de acuerdo con todo lo expuesto, lleva al planteamiento de la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cuáles son las concepciones de conflicto que tienen un grupo de estudiantes antes y durante la práctica educativa, de la escuela nueva de los grados 4 y 5 de la institución educativa rural San Rafael, sedes San Rafael y Guayaquil Alto de Calarcá Quindío?

## **1.2 Objetivos de la investigación**

### **1.2.1 Objetivo general**

- Interpretar las concepciones del conflicto que tiene un grupo de estudiantes de Escuela nueva de los grados 4 y 5 de la Institución Educativa rural San Rafael sedes San Rafael y Guayaquil Alto de Calarcá Quindío, antes y en el desarrollo de una unidad didáctica sobre El conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Identificar las concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de los grados 4 y 5 de la Institución Educativa Rural San Rafael sedes san Rafael y Guayaquil Alto de Calarcá Quindío, antes del desarrollo de la unidad didáctica.

- Identificar las concepciones de conflicto que emergen durante el desarrollo de la unidad didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales.
- Contrastar y analizar las concepciones de conflicto identificadas antes y durante una práctica educativa en el grupo de estudiantes de los grados 4 y 5 de la Institución Educativa Rural San Rafael sedes san Rafael y Guayaquil Alto de Calarcá Quindío.
- Reflexionar la práctica de aula de las docentes investigadoras.

## **2 Referente teórico**

El referente teórico que fundamenta esta investigación se centra en los conceptos que establecen la relación entre las Ciencias Sociales, sus finalidades, enseñanza y aprendizaje y los

problemas socialmente relevantes; así como concepto, teorías, tipos, causas, consecuencias, estructura y formas de solución de conflictos; también las concepciones y teorías. Finalmente, las prácticas reflexivas (concepto, características y elementos).

## **2.1 Las Ciencias Sociales**

Las ciencias sociales son las encargadas de estudiar “las actividades del ser humano en sociedad tanto en el pasado como en el presente, y las relaciones e interacciones con el medio y el territorio donde se han desarrollado o desarrollan en la actualidad” (Benejam, 1993, p. 342); es decir, las ciencias sociales se encargan de estudiar todas las problemáticas que existen en torno a las personas como seres sociales en el contexto donde se encuentran inmersos, valorando, desde la experiencia, los conflictos actuales y fomentando actitudes reflexivas en cada uno de los sujetos, capaces de generar cambios individuales que redunden en el contexto social.

Siguiendo esta tónica, Moreno, Ríos y Casas (2013) dicen que el interés principal de las ciencias sociales es promover en los estudiantes:

...la enseñanza de esta disciplina debe centrar su finalidad en facilitar a los estudiantes el conocimiento de lo social desde posturas epistemológicas interdisciplinarias o trans disciplinarias, que contemplen las interacciones entre lo temporal, lo espacial y lo cultural en el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias para la toma de decisiones conscientes en el ejercicio de la ciudadanía. (p. 19)

En ese orden de ideas, el objetivo de las ciencias sociales es favorecer en los estudiantes una capacidad reflexiva y de comprensión de las problemáticas que se generan en su contexto social



determinado, y hacen parte de su memoria histórica: “Así, una educación desarrollada en el marco de una experiencia de convivencia democrática, además de ser relevante y pertinente para el desarrollo de habilidades ciudadanas, debiera también, favorecer la consecución de la equidad entre sus estudiantes.” (Hirmas, 2008, p. 10).

De este modo se busca que los educandos desarrollen habilidades para entender la realidad social, pero también el lugar que ocupan dentro de esta. Por lo mismo, y con base en lo que dicen Santisteban y Pagès (2009), el propósito de las ciencias sociales no es transmitir contenidos carentes de significado contextual, sino que lo importante es permitirles a los estudiantes entenderse como ciudadanos de su propios contexto social, cultural, económico y político.

### **2.1.1 Finalidades de las Ciencias Sociales**

Teniendo en cuenta, que autores como Santisteban y Pagès (2011) proponen un grupo de finalidades para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, las cuales constituyen una red conceptual que internamente se relaciona unas con otras, y que pueden ser aplicadas de acuerdo con las perspectivas del diseño curricular y las necesidades reales del contexto. Dichas finalidades se centran en la construcción del conocimiento social y en su relevancia en la vida de los individuos; así como en la implicación de la comprensión del contexto y los acontecimientos en la interacción sujeto-sujeto y sujeto- medio, que, a su vez, generan situaciones motivo de análisis y transformación.

De lo anterior, actuar en un contexto conlleva al reconocimiento de las condiciones sociales y culturales que dan origen a las correlaciones permanentes entre los sujetos, visto desde una de las finalidades de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales dirigidas al desarrollo personal. Estas relaciones implican un conocimiento propio de las habilidades y limitaciones del individuo; al tiempo que exigen el fortalecimiento de la autonomía, el auto concepto y la autoestima como condiciones indispensables para el desarrollo de la personalidad.

Otra de estas finalidades es de tipo práctico, pues se refiere a que la enseñanza de las ciencias sociales debe propender porque los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos a los acontecimientos de su vida cotidiana. Por lo cual, se propone trabajar sobre el conocimiento del mundo, a partir de la intervención directa, haciendo uso de la cooperación, la afectividad y la convivencia; propiedades estas que permiten el desarrollo de la capacidad crítica e interpretativa del mundo. De allí, que la interacción constante entre los sujetos genera situaciones de aceptación o de rechazo a la pluralidad existente. Por tal razón, se establece una tercera finalidad de tipo cultural, que explica la capacidad que deben poseer las personas para construir un diálogo intercultural, mediante la elaboración de códigos éticos, morales y lingüísticos que reflejen su identidad y el reconocimiento del otro o los otros. (Santisteban y Pagès, 2011; Santisteban, 2004).

Para ayudar a comprender la complejidad de la sociedad y encontrar explicaciones aproximadas a los diversos sucesos, a partir de los cuales se ha construido el conocimiento social, se requiere de la racionalidad, capacidad que resume otra de las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, en este caso de tipo intelectual. Esta

racionalidad no solo permite el acercamiento al conocimiento, sino que posibilita la reflexión sobre las relaciones sociales, las intencionalidades de los actos humanos y la variabilidad del tiempo y el espacio en el que suceden los hechos.

Como última finalidad, planteada por Santisteban y Pagès (2011) es la de tipo político; a partir de la cual se explica el desarrollo de las habilidades de pensamiento social. Puesto que se promueven los mecanismos de participación y la comprensión de las relaciones de poder que se construyen en las instituciones sociales y políticas. La cual requiere un posicionamiento frente a los hechos cotidianos, que es lo que Santisteban y Pagès (2011) llaman pensamiento crítico, considerado como una habilidad que permite interpretar el contexto y el momento histórico de los hechos o acontecimientos de una manera creativa, para encontrar la solución apropiada.

### **2.1.2 Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales**

La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales representa un espacio de múltiples posibilidades para incorporar acciones de pensamiento y reflexionar sobre la realidad histórica, fomentar el desarrollo de competencias como la interpretación, la argumentación, la proposición y las competencias ciudadanas; enriquecida con las aportaciones de conocimientos, dudas y respuestas que involucran experiencias incompletas, siempre en proceso de transformación, Las ciencias sociales desde su enseñanza y aprendizaje figuran un ámbito de diversos medios para introducir diferentes pensamientos y ser reflexivos frente a la realidad histórica, promover competencias como la interpretación, la argumentación, la proposición y las competencias ciudadanas; potenciada con los aportes de conocimientos, incertidumbres y reacciones que

implican vivencias inconclusas, continuamente en proceso de cambio, debido a los cambios permanentes de las ideas y las prácticas sociales para dar un valor central a los conocimientos previos y a los intereses de los estudiantes; son algunas de las exigencias que se tiene al momento de orientar el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica y media.

El propósito fundamental de su aprendizaje es el desarrollo de capacidades para conocer e interpretar hechos y fenómenos desde distintos puntos de vista, para hacer análisis críticos de hechos, fenómenos y procesos, para formular hipótesis y sustentaciones que den cuenta de una construcción propia de significado y para aproximarse, responsablemente, a la comprensión y a la acción en contexto.

La intención principal de su enseñanza es incrementar las facultades para entender y analizar eventos y sucesos desde diferentes perspectivas, para de esta manera desarrollar un análisis crítico, que conduzca a la formulación de hipótesis que den respuesta a la comprensión y al actuar en contexto.

### **2.1.3 Problemas socialmente relevantes**

La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, a partir de la concepción de formar ciudadanos que comprendan y participen en el mundo; que analicen y propongan alternativas de solución a los problemas cotidianos, necesita un cambio sustancial tanto en las estrategias como en los enfoques de enseñanza del conocimiento social. En este sentido, Oller (1999) argumenta que en el currículo deben abordarse contenidos sociales que se organizan en relación con el área de las ciencias sociales desde la transversalización de sus postulados. Su intencionalidad,

entonces, es relacionar las temáticas obligatorias a lo largo de toda la escolaridad con perspectivas más amplias y con miras a la formación integral de los estudiantes; con lo que se crean situaciones de aprendizaje que recojan problemáticas de carácter social y que, asimismo, favorezcan el desarrollo moral desde el ejercicio de lo cotidiano.

Estos argumentos no solo refuerzan la necesidad de proponer los cambios en los currículos de Ciencias Sociales, sino también de considerar el valor de las propuestas basadas en la problematización de los contenidos, con base en los acontecimientos del contexto. Por lo mismo, los problemas que parten de la realidad y se tornan importantes en el contexto y el currículo, son llamados Problemas Socialmente Relevantes -PSR-; que, según su definición, son situaciones que suscitan un debate científico y social; presentan temáticas sensibles y abordan situaciones conflictivas, controvertidas, movilizan emociones, sentimientos e intereses, características que permiten el desarrollo del pensamiento social y fomentan una educación inclusiva (Santisteban y Pagès, 2011).

De acuerdo con Santisteban y Pagès (2011) un PSR se caracteriza por su incidencia social y su envergadura dentro del entorno en el que se identifica. De allí, que se centra en situaciones constantes que generan controversia y que llaman a su análisis, para que, de una manera amplia, se propongan soluciones pertinentes y oportunas. Dado que los PSR parten de las situaciones reales y cotidianas, su respectivo estudio debe tener en cuenta la dinámica social, los cambios permanentes que se ven afectados por la historia, los personajes y la cultura entre otros aspectos.

## **2.2 Conflicto**

El conflicto se puede definir como una situación que implica un problema o una dificultad y puede suscitar posteriores enfrentamientos, generalmente, entre dos o más partes, cuyos intereses, valores y pensamientos observan posiciones, parcial o totalmente, en oposición y desacuerdo. En esta medida, Jares (1993) entiende por conflicto “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes.” (p. 114). De acuerdo con esto, el conflicto se concibe, de forma tradicional, como el encuentro oposicional de dos o más perspectivas, que entran en una disruptiva coyuntural: “...el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos” (Jares, 1993, p. 114) Por lo tanto, el conflicto se entiende como un proceso, mediante el cual se afirman o perciben -es la diferencia entre conflicto real y falso conflicto- intereses, valores y/o aspiraciones opuestas.

Sin embargo, como el mismo Jares (1993, 1997, 1998, 2001, 2009) lo manifiesta, el conflicto se debe tomar como lo que realmente es: un proceso natural y que hace parte de la vida; si se enfoca de forma positiva y propositiva, puede llegar a ser un factor de desarrollo personal, social y educativo importante dentro de las sociedades. En concomitancia con ello, el conflicto es percibo por Jares (2009) como un proceso que no se escinde de la interacción entre personas “...el conflicto y la convivencia, como dos procesos inseparables y consustanciales en toda relación humana y en toda actividad educativa.” (p. 47) En consecuencia, el conflicto no está alejado de la convivencia social entre personas que comparten un mismo contexto situacional.

### **2.2.1 La teoría del conflicto social**

La idea del conflicto social ha sido sostenida por diferentes sociólogos, en diferentes partes del mundo tanto en una versión positiva, como en una negativa. De lo dicho, los conflictos tienen lugar en escenarios sociales entre seres gregarios. Lo que lleva a suponer que el conflicto no se aleja de las disyuntivas que se presentan entre personas diversas con distintas formas de ver el mundo, de pensarlo y de ser parte de él. Con esto en mente, se puede deducir que el conflicto es un elemento de lo social, que no se escinde de su nicho social para convertirse en un factor disruptivo de la convivencia social.

No obstante, como se avizora, si el conflicto se conduce hacia la armonía pacífica de todos, entonces él se puede comprender ya no como un fenómeno de choque, sino como un factor que motiva las múltiples dinámicas que tienen sus génesis en los grupos sociales, entre ellos resalta la escuela: "...si se afronta de forma positiva y no violenta, el conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo." (Jares, 1997)

El conflicto social es, entonces, un proceso de divergencia que obstaculiza la funcionalidad del sistema social, ya que introduce desorden a dicho sistema, generando problemas de integración sistémica y, por tanto, afectando el estatus y los roles asumidos por los diferentes agentes sociales. Pero, como ya se dijo, esta mirada es simplista y deja al conflicto solo con su carga disruptiva, con lo que se aleja de lo que Jares (1993) entiende:

Desde la perspectiva crítica, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que además se configura como un elemento necesario para

el cambio social (...) por consiguiente, el *conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas....* [Cursivas en el texto original] (p. 119)

En términos más generales, desde que el conflicto se tomó como centro de estudio, han sido amplias las miradas y perspectivas que se han tenido sobre él. Así, con base en lo mencionado por Jares (1997), estas posturas han dado lugar a un abanico teórico sobre el conflicto social, entre estas emergen: la visión tecnocrática-positivista, en esta, según Jares (1997) se tiene una mirada tradicional y tecnocrática del concilio. Por lo mismo, las posturas tecnocráticas-positivistas comprenden al conflicto únicamente como un factor negativo que no tiene ninguna oportunidad para el estadio donde se origina; así, Jares (1997) dice que esta perspectiva considera al conflicto como un ente negativo, que es no deseable, que es, por antonomasia, un símil de violencia, de anomalía; lo que los lleva a pensar que el conflicto es una situación que se debe castigar, censurar y evitar.

Por otra parte, se encuentra la perspectiva hermenéutico-interpretativa del conflicto; esta según lo indicado por Jares (1998), se entiende como una visión que es antagonista a la tecnocrática-positivista. Dado que la hermenéutico-interpretativa ve al conflicto como una limitación del estadio social donde tiene su origen; así, Jares (1998) afirma que esta perspectiva teórica toma al conflicto, a partir de cada situación única donde este se presenta, pues, según esto, cada conflicto está restringido por las interpretaciones específicas que de él hacen cada uno de los miembros de los grupos sociales. Por supuesto, esto pierde de vista que el conflicto se origina por la interacción y la convivencia constante entre personas.



Siguiendo a Jares (1998), hay otra perspectiva del conflicto: la crítica. En esta el conflicto no solo se concibe como algo natural, connatural e innato en cualquier grupo integrado por personas, sino que, también, se es un elemento dinamizador y esencial para el cambio social. En este orden de ideas, la teoría crítica del conflicto entiende que este fenómeno es social, y que estructura los disímiles y diversos escenarios donde se da la interacción y la convivencia.

### **2.2.2 Clases de conflicto**

Así como son muchas las definiciones del conflicto también son muchas las clasificaciones y tipologías a las que ha dado lugar su estudio. La enorme cantidad de opiniones, respecto a los tipos de conflicto que hay, se deben, primordialmente, a los distintos enfoques que cada estudioso escoge para crear las clasificaciones del conflicto, esto condicionado, en gran parte, por su multiplicidad de disciplinas. Numerosos autores emplean, para sus clasificaciones, parámetros objetivos y claros, como, por ejemplo, los participantes del conflicto o las causas de este. Se presentan a continuación algunas de las clasificaciones más populares:

Los tipos de conflicto según Pagès (1997).

- El conflicto personal (intrapersonal-interpersonal y grupal).
- El conflicto económico (estos se manifiestan con más frecuencia en los ámbitos comercial, sindical, laborales entre otras).
- El conflicto político: es una confrontación entre grupos políticos o ideologías políticas porque cada parte aspira ocupar en el futuro una posición que es incompatible con las aspiraciones de la otra y ambas son conscientes de dicha incompatibilidad.
- El conflicto Cultural (son conflictos culturales, gestados entre grupos étnicos dispares, de

índole religiosa y de otras muchas clases).

- El conflicto armado (es el conflicto que se presenta entre grupos armados ya sean militares o grupos al margen de la Ley). (p. 422)

### **2.2.3 Causas del conflicto**

En lo pertinente a las causas de los conflictos, múltiples teóricos de distintas escuelas y disciplinas han polemizado sobre ello. Así, para unos, la génesis de todos los conflictos tiene su asidero en las luchas de poder. Mientras que, para otros, las causas del conflicto, además del poder, se basan en la autoestima. Por su parte, para otros tantos, las causas de los conflictos se «psicologizan» y se reducen a los diferentes tipos de necesidades humanas o a un problema de diferentes percepciones. Por el contrario, ciertas visiones sociológicas traen a la luz la causa inicial de los conflictos escolares como las contradicciones propias del sistema capitalista en el que se vive. Ahora bien, la enorme propensión al conflicto, que es manifiesto y que se da en la institución escolar, solo puede entenderse, como se indicó previamente, desde la dialéctica entre la macroestructura del sistema educativo, aunado a las políticas generales hacia él y los procesos micro-políticos que tienen lugar en el seno de cada centro escolar.

Por lo tanto, con un afán básicamente ejemplificador y reconociendo el papel preponderante del poder y del control, se puede reducir el origen de los conflictos en la institución escolar a cuatro tipos de categorías, íntimamente ligadas entre sí, y, a veces, difícilmente separables:

Causas de los conflictos en la institución escolar y específicamente en el aula

1. Ideológico-científicas:

- Opciones pedagógicas diferentes.
- Opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes.
- Opciones organizativas diferentes.
- Tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.

#### 2. Relacionadas con el poder:

- Control de la organización.
- Promoción profesional.
- Acceso a los recursos.
- Toma de decisiones.

#### 3. Relacionadas con la estructura:

- Ambigüedad de metas y funciones.
- «Celularismo».
- Debilidad organizativa.
- Contextos y variables organizativas.

#### 4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal:

- Estima propia/afirmación.
- Seguridad.
- Insatisfacción laboral.
- Comunicación deficiente y/o desigual. (Jares, 1993):

### **2.2.4 Consecuencias del conflicto social**

Todo conflicto se origina a partir de unas causas, como se dijo anteriormente y, por ende, pueden ocasionar un sinnúmero de consecuencias, Jares (2009) indica:

Es evidente que muchos conflictos pueden ocasionar costes sociales, económicos, políticos, religiosos, culturales, personales, ideológicos, geográficos, etc., excesivamente elevados. Sin duda es uno de los riesgos. Pero en muchos casos tales costes pueden ser evitados sin saberlos afrontar, porque en muchas ocasiones lo realmente problemático no es el conflicto en sí mismo, sino la forma como se aborda. Sin embargo, se aprecian consecuencias positivas para el desarrollo de las Instituciones Educativas (p. 3)

Es tácito, entonces, que las consecuencias que pueden producir los conflictos van unidas (Jares, 2009) a la manera cómo se plantee un acuerdo, la postura y los estilos que presenten los implicados (Albaladejo-Blázquez et al., 2013). Así mismo, un conflicto guiado de modo equivocado se puede manifestar en aspectos como:

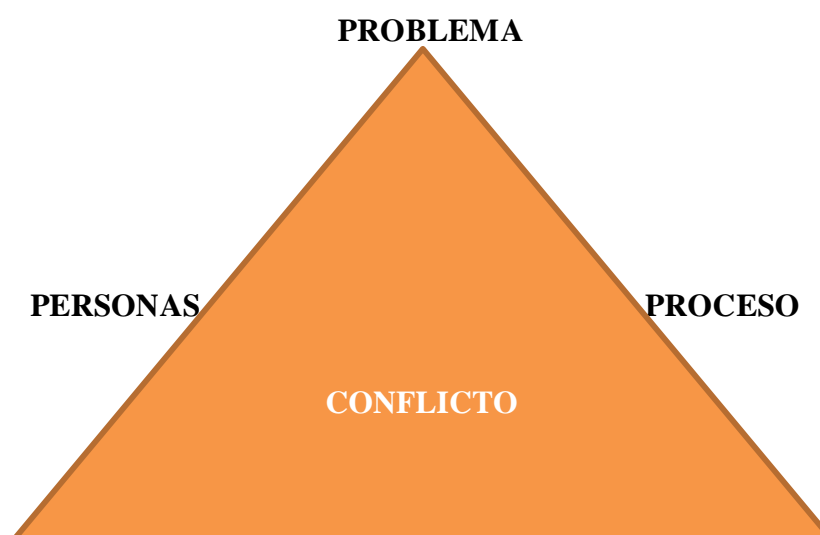
- Se reúnen fuerzas y condicionamientos que causarán el advenimiento de la agresión.
- Al iniciar sentimientos de intranquilidad y zozobra se corre el riesgo de desencadenar problemas en la salud.
- Se demuestran incidentes y la realidad es fragmentada.
- Constantemente el conflicto impide tener ideas claras y por el contrario suele darse soluciones extremas, reprimiendo generalmente la posibilidad de negociar.

Es indiscutible, gracias a lo anterior, que el conflicto trae efectos explícitos e implícitos para las personas involucradas en él y en variadas ocasiones también para quienes no lo estaban. En ese sentido, estas consecuencias se enmarcan en las miradas de lo negativo - disruptivo- o de lo positivo -constructivo-, según sea entendido el fenómeno del conflicto. Por supuesto, en la perspectiva tradicionalista y conservadora, las consecuencias del conflicto serán negativas, y se

materializa con violencia. Por otra parte, si se concibe al conflicto desde una óptica positiva se verá como una oportunidad; así, sus consecuencias pueden coadyuvar a que una persona o un grupo societal persigan soluciones no violentas a los mismos, que además sean efectivas a corto, mediano y largo plazo.

### 2.2.5 Estructura del conflicto

Todo conflicto, según el escrito de Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez (2016) está estructurado por tres elementos, a saber: "...la persona el proceso, y el problema..." (p. 176)



**Gráfica 1. Triángulo de los elementos del conflicto.**  
**Fuente: Lederach y Chupp (1995, p. 89).**

Como bien se puede ver, las personas son uno de los elementos que configuran el conflicto; en torno a este, Lederach y Chupp (1995) dicen: "Es indispensable que se determine que personas o grupos están involucrados directamente y quienes, aunque no estén implicados directamente en el conflicto pueden influir en el desarrollo y resolución del mismo". (p. 139) De allí, las personas son los sujetos que participan del conflicto, los cuales pueden iniciar,

desarrollar y tienen la capacidad de ponerle fin al mismo; también influyen, pero, a su vez, se ven influenciados por este. Son estos los que para comprender qué tan grande es un problema se deben plantear preguntas que conlleven a saber qué tan implicado se está en dicho conflicto.

Por otro lado, está el proceso, que en palabras de Lederach (1983): "...es el modo en el que el conflicto se desarrolla es la forma en que la gente trata de resolverlo" (p. 141). En el proceso se hace importante la comunicación; ya que habitualmente las primeras causas del conflicto se relacionan por una fractura comunicativa, con lo que se generan consecuencias de tipo personal, familiar o social, y esto hace que se ahonde en el desacuerdo. Para finalizar el autor habla del problema "...el conflicto forma un todo que es la dinámica y estructura de un problema". (Lederach, 1983, p. 142)

En este orden de ideas, las personas implicadas en un conflicto se limitan a definir el asunto reclamando las soluciones que a ellas les convienen, sin tener en cuenta y sin escuchar las preocupaciones y razones del otro. Por lo mismo, no se llega, muchas veces, a consensos generalizados, pertinentes y duraderos. En este sentido, se debe tener en cuenta las preocupaciones y las necesidades de fondo de todas las partes, por cuanto, si se entiende por lo que define como "problema" una sola de ellas, se estaría parcializando la solución, las personas suelen involucrar sus sentimientos y sus necesidades de fondo con los hechos ocurridos, confundiendo todo.

## **2.2.6 Formas de resolución del conflicto**

Existen ciertas estrategias para a dar manejo al conflicto en general, específicamente al que se presenta en el contexto escolar o el conflicto en las aulas escolares. Debido a esto, el docente, dentro de sus prácticas educativas, debe estar capacitado para generar estrategias que promuevan, en los estudiantes, las relaciones interpersonales hacia una cultura de paz, contribuyendo al fomento del pensamiento social. Según Schmidt y Friedman (2001), estas suponen identificar y atacar el conflicto más no a la persona, escuchar sin interrumpir, preocuparse de los sentimientos de los demás y ser responsables de lo que se dice y hace. En concomitancia, a continuación, se proponen algunas rutas que se hacen necesarias para hacer frente al conflicto:

Negociación: Proceso por el cual dos o más partes resuelven un asunto sobre el cual pueden tener intereses, necesidades o deseos diversos u opuestos. Para Nader (citado por Lederach y Chupp 1995) para que haya negociación se siguen el siguiente modelo:

1. Descubrir la raíz del problema: este proceso se enfoca en la manera de descubrir la raíz del problema, no dando por sentado que la causa ya se conoce. Así, no es cuestión de un problema particular, sino de encontrar la forma de mediar con base en la relación, que puede concluir muchos conflictos interconectados.
2. Confrontar las diferencias: el objetivo es que los involucrados se confronten con sus diferencias; siguen un principio de “minimizar” (ceder y recibir un poco), y no el principio de “perder o ganar”, donde uno gana y el otro pierde.
3. Aprovechar la red de relaciones: lo más importante es establecer una red de relaciones intersubjetivas, que influyan en la toma de decisiones y mantenga el balance entre los protagonistas del conflicto.

4. Tomar en cuenta las normas e intereses de la comunidad: lo que se busca no es hallar culpables, sino restaurar relaciones; así, se mira más hacia el futuro y hacia la convivencia.
5. Mediación: proceso de intervención no adjudicativo, en el cual un interventor neutral ayuda a las partes en conflicto a lograr un acuerdo que les resulte mutuamente satisfactorio. Es un camino para solucionar el conflicto. La persona que es mediador no toma partido, sino simplemente sirve como oyente imparcial y facilitador, que coadyuva a las personas en conflicto a llegar a un acuerdo. La mediación permite enfocar la solución del conflicto en lugar de culpar, castigar o buscar venganza. Invita a aprender que para poder solucionar el conflicto este necesita ser identificado y que hay más de un camino para ser solucionado.
6. Arbitraje: proceso adjudicativo informal en el que un interventor neutral recibe la prueba de las partes en conflicto y con base a la prueba presentada emite una decisión o laudo. Para Pelayo (2011) la resolución es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas con la presencia de un tercero que decide la resolución del conflicto, basándose en los intereses de los implicados y en su autoridad y conocimiento. El poder recae en la tercera persona con autoridad y competencia, a cuya decisión ambas partes deben someterse.
7. La Conciliación Escolar: es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas, con la presencia de un tercero, que ayuda a las partes a decidir sobre la base de sus intereses y necesidades. A diferencia del mediador, el conciliador puede realizar propuestas de solución que las partes pueden aceptar o no. El poder sigue recayendo en las partes, aunque la solución venga del tercero (Pelayo, 2011).

se basa en su autoridad y conocimiento pero especialmente en los intereses de los implicados.

Como es la tercera persona que ejerce el poder con superioridad, a cuya determinación deben someterse ambas partes.



7. La Conciliación Escolar: bajo la presencia de un tercero se inicia un proceso de concertación entre los implicados, éste tercero ayuda a los implicados a tomar decisiones basados en sus intereses y necesidades. El conciliador propone soluciones que los implicados pueden o no aceptar. Aunque la solución venga del tercero la decisión sigue recayendo en las partes.

Este, de acuerdo con Pelayo (2011), es un modelo pertinente dentro de las condiciones que se presentan en el contexto escolar al momento de afrontar el conflicto; pues los procesos que su modelo propone se ajustan a la realidad contextual de la que emanan las dificultades relacionales. Por lo mismo, el diálogo, según este autor, es la forma más acertada dentro de la escuela como pináculo para la resolución del conflicto.

### **2.3 Concepciones**

La concepción es el proceso de la construcción de una representación mental de lo que se considera como real (Hernández y Maquilón, 2011). Esta construcción se realiza con base en las informaciones que se graban en la memoria y, además, utiliza los sentidos y las relaciones con otros individuos para lograrlas. De esta forma, las informaciones son aprehendidas, codificadas, estructuradas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente según las preocupaciones y los usos que de él hace cada cual (Giordan y Vecchi de, 1995).

En resumen, las concepciones corresponden a una movilización de lo adquirido para efectuar una explicación, una previsión e incluso una acción simulada o real. Por lo tanto, a partir de la concepción la persona construye una trama de análisis de la realidad, una especie de decodificador que le permite comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpreta situaciones inéditas, razonar para resolver una dificultad o responder de manera explicativa; también seleccionará las informaciones exteriores, las comprenderá y las integrará a su propia realidad.

Para resumir, corresponden las concepciones a una manifestación de lo aprendido para obtener explicación a distintos fenómenos. Así mismo, partiendo de la concepción la persona construye un argumento de análisis de la realidad, lo que le permite comprender el mundo, hacerle frente a nuevas problemáticas, explicar nuevas posturas, argumentar para solucionar un problema o replicarlo de manera aclaratoria; las informaciones externas también las seleccionará, comprendiéndolas e integrándolas a su realidad.

### **2.3.1 Teorías de las concepciones**

Las teorías implícitas de las concepciones son construcciones personales que se presentan por la experiencia social y cultural del individuo en relación con la colectividad; el individuo no está en contacto cultural sino con prácticas culturales y es desde estas que se organiza el pensamiento y el conocimiento (Cossío y Hernández, 2016). En este sentido, las personas construyen representaciones de la realidad y utilizan sus procesos cognitivos para interpretar situaciones, predecir y comprender el comportamiento de otras personas y planificar el propio.

Esto supone aceptar, además, que la mente es un sistema de procesamiento de información que adquiere significado dentro de una interacción social, o si se prefiere, en presencia de otras mentes. No es una propiedad que se puede aplicar a una materia, sino que únicamente se puede aplicar a una materia organizada socialmente.

## **2.4 Prácticas reflexivas**

### **2.4.1 Concepto prácticas reflexivas**

Se considera que la práctica reflexiva es una metodología en la que los elementos principales son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica educativa. Es pues, una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta experiencias personales y profesionales para ser más competente en la tarea docente. Dewey (1989) planteó por primera vez el concepto de reflexión, definiéndola como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25)

Por otra parte, la práctica reflexiva se fundamenta en una Concepción Constructivista de la realidad. Según esta, el mundo es una construcción del ser humano y el profesional en su práctica configura su mundo y sus roles en el mismo. “A través de incontables actos de atención y descuido, denominación, clarificación, establecimiento de límites y control, los prácticos construyen y mantienen mundos que corresponden a su conocimiento profesional y a su habilidad” (Schön, 2002, p. 44). Por su parte, Perrenoud (2006) hace un interesante aporte al concepto de práctica reflexiva enfocado al quehacer docente; de esta forma, él plantea que el acto

de reflexionar implica un cierto distanciamiento del sujeto. Por lo mismo, retoma los conceptos trabajados por Schön (2002), para explicar los dos procesos mentales que se encuentran en la práctica reflexiva:

- Reflexión en la acción, una acción compleja que implica reflexión durante el proceso, sobre la situación vivida: “consiste en preguntarse por qué pasa lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.”
- Reflexión sobre la acción realizada, (tomar la acción como un objeto de reflexión), posterior a su realización, para comprender y analizar lo que se hizo, si se podría haber hecho otra cosa, qué se debería hacer para mejorar la acción o los resultados a alcanzar. Implica crítica, análisis, comparación con otras situaciones similares, compilación de evidencias para futuras tomas de decisiones. La acción pedagógica implica una serie de decisiones que pueden ser tomadas antes, durante o después de una actividad de enseñanza. (Perrenoud, 2006, p. 33).

Fuera del ámbito pedagógico, el profesor puede reflexionar sobre lo que ha pasado en clase, los resultados de su acción, los problemas enfrentados, la selección de nuevas estrategias de enseñanza, etc. La reflexión es “retrospectiva y prospectiva y conecta el pasado con el futuro” (Perrenoud 2006, p. 35). La retrospección puede contribuir a “capitalizar la acción” y a transformarla en conocimientos que pueden ser utilizados en otras circunstancias. La prospección es la planificación de nuevas actividades, la repetición de experiencias exitosas o la anticipación de problemas que puedan ocurrir en el transcurso del trabajo.

Entonces, la práctica reflexiva, con fines de mejora, debe ser permanente y sistemática. El “enseñante reflexivo” se plantea preguntas constantemente, con el fin de analizar su práctica,

detectar qué puede hacer mejor, y se centra en los objetivos definidos a priori (Perrenoud 2006).

Sin embargo, esta actitud reflexiva debe ser formada, construida gradualmente, desde la

formación inicial del profesor. Es por ello, que las instituciones educativas son las encargadas de

abrir ambientes y espacios para el desarrollo de la reflexión. El docente reflexivo debe estar

capacitado para hacerse su propio análisis y regulación a partir de su experiencia, valorar su

práctica partiendo de los objetivos de aprendizaje propuestos y de situaciones vividas. Lo que

conlleva a retomar lo planeado y ejecutado para contrastarlo con sus modelos pedagógicos.

Por tanto, las instituciones educativas deben crear espacios y oportunidades para el desarrollo de

esta actividad. La práctica reflexiva del docente debe tener una capacidad de autoanálisis,

autorregulación y aprendizaje a partir de sus propias experiencias, valoración de su práctica a

partir de los objetivos de aprendizaje planteados y de las situaciones vividas junto con sus

estudiantes. Implica también volver sobre lo planificado y ejecutado, y contrastarlo con sus

modelos pedagógicos.

### **3 Metodología**

#### **3.1 Tipo de investigación**

La investigación que aquí se presenta, fue planteada desde una metodología cualitativa, con enfoque interpretativo; tal como lo afirma Bisquerra (2009) “las investigaciones cualitativas reivindican la vida cotidiana y el contexto natural de los acontecimientos como escenario básico para comprenderlo, interfiriendo lo menos posible con ellos” (p. 278). Aunado a ello es de corte interpretativo, porque identifica y describe las concepciones del conflicto social de los estudiantes, además que se elabora una interpretación que permite conocer la estructura de esas concepciones y el sentido que le dan los estudiantes:

La naturaleza interpretativa se debe a dos motivos: 1. Atribuir significado a la situación estudiada y descubrir el significado que los acontecimientos tienen para quienes los experimentan algunos lo hacen analizando lo que los sujetos hacen, otros penetran más directamente en lo que para ellos significa y entiendan sobre su hacer superando a subjetividad como espacio para la construcción de la vida humana”. 2-La recogida de la información está estrechamente unida al mismo proceso de su análisis, Indaga ¿porque pasa? Y analiza críticamente aquello que está pasando (Bisquerra, 2009, p. 279).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) en este enfoque “se va completando y precisando en la medida en que se avanza el contacto con los informantes y la comprensión de la realidad como objeto de estudio” (p. 280)

### **3.2 Diseño**

Se utilizó el estudio de caso simple, ya que lo que interesa es conocer los mundos de significado en los que operan los estudiantes, en relación con un tema transversal y que se manifiesta como preocupación de algunos de sus miembros. De esta forma, la aproximación a la complejidad del fenómeno está marcada por la escucha de las voces de los distintos actores.

Como bien lo menciona Yin (1993) “...el estudio de caso no tiene especificidad, pudiendo ser usado en cualquier disciplina para dar respuesta a preguntas de la investigación para la que se use” (p. 29)

### **3.3 Unidad de análisis y de trabajo**

Se toma como unidad de análisis las concepciones sobre conflicto en los estudiantes de los grados 4 y 5 la IER San Rafael del municipio de Calarcá, en el departamento del Quindío, sedes Guayaquil alto y sede San Rafael.

Es decir que el grupo al cual se le aplica la unidad didáctica está conformado por 14 estudiantes de los grados 4 y 5 de la IER San Rafael, ubicada en el municipio de Calarcá, en el departamento del Quindío, sedes Guayaquil Alto y San Rafael. Por su parte, este grupo se encuentra conformado por 7 mujeres y 7 hombres cuyas edades oscilan entre los 9 y los 12 años. De otra parte, la actividad socioeconómica de sus familias está centrada en el trabajo agrícola (jornaleros), economía informal como ventas de comestibles, lavadero de carros, entre otros. Por su parte, es de destacar que no existen buenas relaciones de convivencia en algunas familias, se evidencia poco compromiso en el acompañamiento en las actividades escolares debido al bajo nivel educativo de su núcleo familiar.

Ahora bien, las docentes investigadoras son Licenciadas en Promoción de la comunidad y Pedagogía Reeducativa, nombradas desde el año 2005 y 2012 respectivamente.

### 3.4 Técnicas e instrumentos para recolección de la información

Para la recolección de la información se utilizaron tres técnicas, a saber: el cuestionario, la observación participante y documentos producidos por los estudiantes. En primer lugar, el cuestionario es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas, mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno (Bisquerra 2009). Es de aclarar que el cuestionario sobre concepciones de conflicto fue tomado del grupo de macroproyecto denominado: Conflicto 2. Tercera cohorte de estudiantes becarios del MEN de la Maestría en educación de la UTP-; el cuestionario que fue elaborado y validado por dicho grupo se le hizo prueba piloto con la comunidad específica a la cual se le iba a aplicar y subsecuentemente se le hicieron ajustes.

Después de hacer análisis en grupo se quita la última pregunta y se mejoran algunas otras para hacerlas entendibles (Ver Anexo 2); así, este instrumento tiene diez preguntas que se orientaron en la identificación de las concepciones de conflicto que tienen los estudiantes. De otra parte, la observación participante es un instrumento de recolección de datos que le permite al investigador estar *en situ* en situaciones sociales y, así, mantener un papel activo y una reflexión permanente, para lograr estar atento a detalles, sucesos, eventos e interacciones. En tal sentido, Bisquerra (2009) plantea “un buen observador cualitativo necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales” (p. 418) Por lo que esta observación participante se realizó a través de videgrabaciones, para cada una de las sesiones a través de las cámaras invisibilizadas.



Por último, se tuvieron en cuenta los documentos producidos por los estudiantes: según Hernández et al. (2014):

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinean sus historias y estatus actuales” (p. 415)

Esas fuentes documentales de los educandos se constituyeron de trabajos escritos, dibujos, textos, historias, carteleras, frisos y mapas.

### **3.5 Procedimiento**

El proceso de la recopilación de la información se llevó a cabo en tres momentos: En el primero se realizaron acuerdos con la institución, también se recolectaron los consentimientos informados (ver anexo 1), que fueron firmados por los padres de familia o acudientes de los participantes de la investigación. Esto se hizo durante dos semanas, proceso que permitió invisibilizar las cámaras de grabación, manteniéndolas todo el tiempo en el aula de clase para que los estudiantes se familiarizaran con ellas. Posteriormente se aplicó el cuestionario para recoger las concepciones de los estudiantes acerca del conflicto antes del desarrollo de la unidad didáctica.

En un segundo momento se hizo la fase de recolección de datos, a partir de la aplicación de una unidad didáctica llamada: “Viviendo los conflictos” (ver anexo 3). Esta unidad didáctica tuvo un enfoque basado en el socio-constructivismo; ya que la naturaleza del acto de aprender es

fundamentalmente social y cultural, y depende de la capacidad de relación entre el aprendizaje y la vida. Este enfoque plantea un aprendizaje en situación, donde la participación del estudiante, en el proyecto de aprendizaje colectivo, potenciará su capacidad para resolver problemas de conocimiento situados históricamente y lo instalará en un proceso de construcción social del conocimiento. Esta se aplicó en seis sesiones de dos horas cada una durante cuatro meses, con lo que quedaron, como evidencia fáctica, las grabaciones de cada una de ellas, para posteriormente ser transcritas. Durante el desarrollo de este momento se efectuó observación constante de los participantes en la práctica educativa, luego se llevó a cabo la recolección de las producciones de los educandos creadas durante el proceso.

Ya en el tercer momento se hizo la revisión de todo el material recolectado, se clasificó, se organizó, las videograbaciones se transcribieron y se preparó toda la información para el análisis. Así, es este último momento el que se pone a continuación.

#### **4 Análisis de la información**

Una vez organizada y preparada la información recogida a través de los instrumentos se procedió a su análisis a través de la teoría fundamentada, según Hernández, et al. (2014) en esta teoría se descomponen los datos y se clasifican expresiones por unidades de significado, con lo que se identifican categorías y códigos sustanciales de acuerdo con el cuestionario, la

observación de las clases, las transcripciones y el análisis de los trabajos de los estudiantes. Todo ello con la idea clara de hacer la codificación, de esta forma este proceso:

Implica, además de identificar experiencias o conceptos en segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de qué piezas “embonan” entre sí para ser categorizadas, codificadas, clasificadas y agrupadas para conformar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos”. (Hernández et al, 2014, p. 449).

En consonancia con Hernández et al. (2014), se plantearon los momentos de la teoría fundamentada así: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva. La codificación abierta es aquella en la que:

...el investigador revisa todos los segmentos del material para analizar y genera —por comparación constante— categorías iniciales de significado. Elimina así la redundancia y desarrolla evidencia para las categorías (sube de nivel de abstracción). Las categorías se basan en los datos recolectados (entrevistas, observaciones, anotaciones y demás datos). Las categorías tienen propiedades representadas por subcategorías, las cuales son codificadas (las subcategorías proveen detalles de cada categoría)”. (Hernández et al., 2014, p. 494).

Por lo mismo, en el primer paso, que fue la codificación abierta, se aprehendieron los datos recopilados, gracias a los instrumentos, y se hizo una labor reflexiva, con el propósito de detectar y establecer los términos que mayor resonancia tienen durante este primer proceso codificador. En esta medida, y después de tener ello hecho, se llega a la codificación axial, esta es, en palabras de Hernández et al. (2014) la relación que hay entre las categorías ya identificadas en el primer nivel. Según Hernández et al. (2014), la codificación axial hace “...parte del análisis donde el investigador agrupa “las piezas” de los datos identificados y separados por el investigador en la codificación abierta, para crear conexiones entre categorías y temas. La

codificación selectiva se enfoca en desarrollar las explicaciones finales a partir de la codificación axial” (p. 494)

Asimismo, para dar confiabilidad a las categorías halladas, se hizo triangulación de pares investigadores confrontando las categorías con otro par del macroproyecto Conflicto 2. Cada uno lo hizo con un compañero. Además, hubo un segundo momento de contrastación con todo el grupo para, finalmente, definir las categorías y subcategorías.

#### **4.1 Análisis de las concepciones antes de la práctica educativa**

En el análisis de la información recogida en el instrumento (cuestionario), se codificó con la teoría fundamentada. De allí, se realizó la codificación abierta, la cual se muestra en el cuadro 1, que está dividido en tres columnas. En la primera columna aparecen las categorías iniciales, en la segunda los códigos vivos tomados de las opiniones de los niños en el cuestionario aplicado y ya en la tercera columna está la interpretación que hacen los investigadores de dichas categorías. Es importante tener en cuenta que esta investigación fue aplicada en dos sedes de la IER San Rafael (San Rafael y Guayaquil Alto), por lo que se utilizaron las siguientes siglas para reconocer las respuestas de los estudiantes de cada sede: I1 (investigador sede Guayaquil Alto) y los estudiantes se identifican con EK, EJJ, EA, EM, EC, EJP, EJS, ED e I2 (investigador sede San Rafael) y los códigos para los estudiantes: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13; asimismo, a los códigos vivos se les puso dos tipos de identificador, a saber: Producciones de los Estudiantes (PE) y las Transcripciones (T).

**Cuadro 1.**

Codificación abierta de las concepciones antes de la práctica educativa

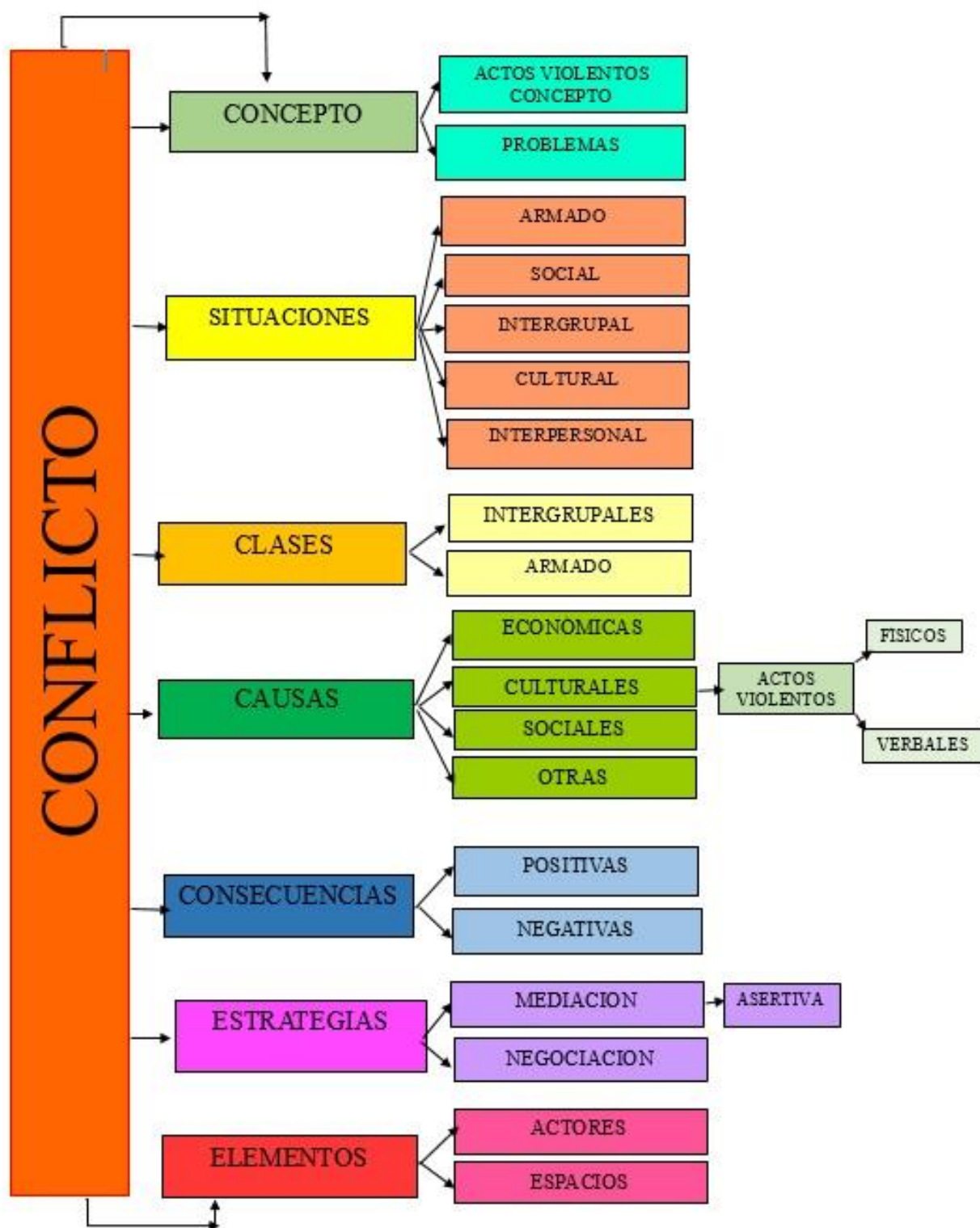
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>CÓDIGOS VIVOS</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>
<b>Concepto</b>	EK: “Pelean y se tratan mal y discuten” (T) E5: “Se dicen groserías” (T) EJS: “Pegarle a una persona” (T)	Para ellos es algo de su diario vivir. Son actitudes que les causan inconvenientes. Pegarles lo ven como un castigo, ante un mal acto
<b>Clases de conflicto</b>	ED: “Discriminación de los problemas” (T) E10: “De La Paz Contra La Guerrilla” (T) E8: “Discusión” (T)	Sienten que es un rechazo ante situaciones que les pueden causar daño Los estudiantes consideran que luchando por la paz así se puede acabar con la guerrilla. Esta acción la evidencian en su entorno y les causa molestia, ya que esto no los lleva a nada bueno
<b>Causas</b>	EC: “Maltrato” (T) EJP: “Por barras” (T) E1: “Por chismes” (T)	Manifiestan que en el contexto donde viven se presentan muchos casos de maltrato, lo que nunca llega a un buen término. Ellos consideran que los enfrentamientos entre las barras siempre llevan problemas.
<b>Consecuencias</b>	E7: “Perdonarse o seguir enojadas” (T) EED: “Se vuelven amigos y se hablan” (T) E6: “Dialogar” (T)	Encuentran que hay dos opciones para llevar a buen término o no, una situación. Mejora una relación Ven en el diálogo una consecuencia positiva para solucionar los problemas
<b>Estrategia</b>	EA: “Llamar a la policía” (T) E9: “Un acuerdo” (T) E13: “Separarlos” (T)	Manifiestan que la policía es la que puede solucionar los conflictos. Lo mejor es hablar y llegar a cosas que mejoren las situaciones. Que es mejor intervenir para que no pasen a cosas mayores.
<b>Elementos que hacen parte del conflicto</b>	EJS: “En la escuela” (T) E5: “En la casa” (T) EM: “Buscar un adulto” (T) E10: “Llamar la policía” (T)	Es un lugar donde se presentan conflictos con los amigos. Es donde se presentan las peleas con la familia. Buscar la ayuda de alguien mayor mejora las cosas. Los pueden ayudar a solucionar las situaciones de peligro.

Fuente propia.

A partir de las categorías de la codificación abierta se buscan relaciones e interrelaciones hasta encontrar unas nuevas categorías más complejas y profundas, más temáticas y centrales

que permitan esbozar un esquema comprensivo de las concepciones del conflicto. En este orden de ideas, surgió el siguiente esquema:

**Esquema 1. Codificación Axial de las concepciones antes de la práctica educativa.**



**Fuente propia.**

En el esquema anterior se presentan las categorías y subcategorías que emergen del instrumento aplicado en la parte inicial de la investigación, en la que, de manera espontánea, los niños expresaron su criterio acerca de las concepciones de conflicto. Por lo tanto, el concepto acerca de qué es el conflicto, hace referencia a un modo de maltrato a través de actos, entre ellos: golpes, órdenes, regaños, castigos, gritos y enojos. Otra forma de reflejar el concepto es con las peleas que se forman por diferentes motivos. Por ejemplo EK dice: “es una pelea, discuten, se insultan, dialogan brusco”, E3 “es cuando personas se pelean o se tratan mal y discuten”, y E2 afirma: “es que una le busca pelea a otra, se dicen groserías y discuten”. Los anteriores códigos generan subcategorías tales como: actos verbales que pueden ser físicos o verbales y problemas. Con base en ello, los estudiantes fueron clasificando los actos en clases de conflicto: armado, social, intragrupal, cultural, interpersonal.

Teniendo en cuenta lo anterior los estudiantes fueron clasificando los actos en *clases de* conflicto: armado E4: “de los problemas de la paz contra la guerrilla” porque ellos consideran que el gobierno es corrupto y no le cumple a la gente; social E3: “peleas, malas palabras, discriminación, un diálogo brusco, que se den golpes, por rechazo”, EA: “el de las peleas y discusiones” porque estos le causan problemas a las personas; intragrupal E2: “niñas que por un novio se ponen a pelear siendo amigas”, culturales E13: “pelea, discriminación, discusión”, ED “las peleas, las discusiones, por rechazo; interpersonales: EM: “peleas, que se tratan mal, que se den golpes”.



Es así como los estudiantes interpretan que esas clases de conflicto son generadas por diferentes situaciones que se presentan, de manera cotidiana, en la vida de los menores tales como **situaciones intragrupalas** como: EK: “en Ibagué en bienestar a unos niños los amarraban a las camas por castigos y los niños eran discapacitados” y **situaciones de conflicto armado** como EJJ: “cuando el presidente dijo que iba hacer la paz entre la guerrilla y los soldados” y estas a su vez tienen unas causas que pueden ser **culturales**: E3: “por malas palabras, por familia, por barrios”, **económicas**: E7: “por deber plata”, **sociales**: E11: “porque se meten en problemas y roban” y estas a su vez se dividen en **actos violentos físicos**: EM: “por buscar problemas “ “por juegos bruscos”, E6: “porque de pronto sucede una pelea o una situación por jugar brusco”, y **actos violentos verbales**: EK: “por chismes o por alegatos o por peleas” E2: “yo creo que eso sucede por tanto chisme” y **otras** E7: “porque están metidos en un problema bien maluco y no saben qué hacer”.

Por otra parte, se evidencia que estas causas traen unas consecuencias que los niños las clasifican en **positivas** como: EJJ: “se perdonan” E3: “se alejan para no tener más conflicto” E13: “perdonarse, respetarse, dialogar” E11: “se perdonan, se vuelven amigos y se hablan” y **negativas**: EJJ: “en ocasiones no se perdonan” EA: “dejan de ser amigos y se van por su camino”.

Respecto a las *estrategias* para resolver un conflicto se comprueba que los menores la toman desde dos puntos de vista tales como la **mediación** entendiendo que es una manera de solucionar los conflictos: ED: “con un diálogo, tratando de perdonarse y llegar a un acuerdo”, E6: “yo escuche que se soluciona con un diálogo, ayudándolos o decirles a los demás que los ayuden y

separándolos”, E7: “yo a veces ayudo, pero si yo veo la cosa muy grave no ayudo” y esta a su vez puede llevarse a cabo de manera **asertiva**, donde los protagonistas son ellos, porque tratan de resolver el conflicto (me respeta, lo respeto): ED: “hablo con él o ella para arreglar el conflicto o si el conflicto va más allá de una discusión ahí llamo la policía, E11: “gritar y llamar a la policía” EJJ: “dialogar, ayudar a separarlos, llamar aún adulto o a la policía”.

La otra estrategia es la **negociación** como un proceso donde se toman decisiones respecto a una situación: EM: “dialogando, tratando de perdonarse y poniéndose de acuerdo para que sean amigos” E2: “que dialogando o un acuerdo con los del problema”. Para finalizar este esquema están los *elementos* que hacen parte de un conflicto tales como los **actores** los cuales tienen intereses diferentes que pueden ayudar a resolver una situación: EK: “bienestar familiar, los adultos, la policía, la fiscalía”, E2: “los profesores, el bienestar familiar, si son adultos con la policía” y **espacios** son lugares donde se pueden presentar o resolver los conflictos: E2: “el colegio”, EK: “el bienestar familiar en Ibagué”, EA: “la casa”, E3: “en donde yo vivía en la esquina de mi casa le llamaban el cartucho”.

Por supuesto, de todo ello, es importante decir que las concepciones sobre el conflicto, que tenían los estudiantes antes de llevar a cabo la práctica, estaban en el orden de ver al conflicto como un fenómeno nefasto, la consecuencia inevitable del choque de dos posturas antagónicas y antípodas que entran en disputa violenta ante las circunstancias que los involucran. En ese sentido, Jares (2006) afirma que los estudiantes tienen: “...alta percepción negativa del conflicto” (p. 473) Por tanto, según este autor, el conflicto es visto los educandos como un fenómeno negativo que lleva a situaciones problemáticas.

## 4.2 Análisis de las concepciones de conflicto durante el desarrollo de la unidad didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales.

Ahora bien, para hacer análisis durante la puesta en marcha de la unidad didáctica se tomaron todos los datos que se obtuvieron con las videograbaciones, y se pasó a la transcripción de todo ello, aunado a las producciones de los educandos. En esta medida, se hizo la categorización, donde los datos se clasifican en expresiones por unidades de significado identificando categorías y códigos sustanciales de acuerdo con la observación de las clases, las transcripciones y el análisis de los trabajos de los estudiantes; y que surgen, además, de la aplicación de la unidad didáctica.

### Cuadro 2.

Codificación abierta de las concepciones de conflicto que emergen durante la práctica del desarrollo de la unidad didáctica.

C O N F L I C T O	Categorías	Subcategoría	Código vivo	Interpretación
	Concepto  y  situaciones	Concepto	ED: “cuando no ponemos cuidado y no hacemos caso” (T) E5: “Es una discusión o una pelea y se forma si uno está molestando a otro, entonces ese otro no le gusta y comienzan a pelear o a discutir” (PE) E11: “Un conflicto es cuando se ponen a pelear dos hermanos, porque el uno quiere una cosa y el otro otra, entonces se pone a pelear por eso”. (PE) E1 “Es un problema donde se discute y se insulta” (T)	Los estudiantes entienden por conflicto todo aquello que causa choque o confrontación, que se da por las molestias hacia otra persona o cuando se entra en una pelea, lo que indudablemente genera violencia. En este sentido, el conflicto es visto solo desde su arte disruptiva y que se debe, por lo mismo, evitar

C O N F L I C T O		<b>Situaciones violentas físicas</b>	E10: “En el recreo se estrujan y se tiran muy duro cuando están jugando” (T)	En torno a ello, los educandos afirman que las situaciones de violencia física se dan porque hay peleas a su alrededor o porque se no hace las cosas bien.
		<b>Situaciones violentas verbales</b>	E3 “Por ejemplo el conflicto que causa la guerrilla, antes de ellos decían que iban a entregar las armas causaban conflicto social, porque están armados, causan miedo, guerra, la muerte a otras personas, al llevarse los niños para combatir con su gente, desplazando a los campesinos”. (PE) E5 afirma “Soy egoísta, mala compañera de grupo, soy muy peleona con mi hermana, soy grosera con mis compañeros.” (T)	Ven las situaciones violentas verbales como aquellas donde se miente o donde se es mala persona, o cuando utiliza palabras fuertes con sus compañeros.
C O N F L I C T O	<b>Clases de conflicto</b>	<b>Social</b>	EJJ: “Cuando se odian y se pelean” (T) E2 “nosotros vivimos diariamente los conflictos relacionales; sucede entre familiares, amigos o pareja. Ejemplo los dos hermanos peleando por tener la toalla.”. (PE)	Las clases de conflicto, son, según las narrativas de los estudiantes, cuando hay odio, cuando se discute, y uno va más allá y afirma que los conflictos son parte de la vida diaria de cada una de las personas.
		<b>Armado</b>	EJJ: “el conflicto armado son las armas”. (T) E8 “secuestro, matanza, robo”. (T) E4 “Las FARC. Porque son guerrilleros, tienen conflicto con los soldados”. (PE) E3 “Por ejemplo el conflicto que causa la guerrilla, antes de ellos decir que iban a entregar las armas causaban conflicto social, porque están armados, causan miedo, guerra, la muerte a otras personas, al llevarse los niños para combatir con su	En relación a al conflicto armado todos concuerdan en ver solo a un único actor dentro del conflicto colombiano, a la guerrilla de las FARC-EP, esto se puede deber a la información que les llega o a las conversaciones que se escuchan en sus hogares o en la IER.

C O N F L I C T O			gente, desplazando a los campesinos”. (PE)	
		<b>Cultural</b>	E12 “cuando los policías tienen que coger a los hinchas y entre ellos tienen peleas con los policías o con hinchas de otros equipos” (T) E4 “Por nuestro sector pasan muchos hinchas de diferentes equipos, entre ellos hay peleas por pertenecer a uno u otro equipo, se cuelgan de los carros para transportarse a otros lugares y los conductores” (T)	En las clases de conflicto culturales, concuerdan en que las barras bravas de los equipos de fútbol se configuran como partes conflictivas y que pueden generar violencia.
		<b>Político</b>	EM “cuando el presidente no cumple” (T) E11 “Encuentra un problema de pobreza en donde los gobernantes se quedan con todo hay mucha pobreza”. (T)	En lo político los educandos perciben el conflicto a partir de la corrupción, de la pobreza, de los incumplimientos de los planes de gobierno
	C O N F L I C T O	<b>Causas</b>  <b>y</b>  <b>consecuencias</b>		
			<b>Causas</b> EJS “hay algunos que lo rechazan por el color de la piel” (PE) EJS: “enfrentamientos por rivalidades” (PE) EA: “las causas pueden ser sociales culturales, económicas y políticas” (T) E11 “Un conflicto es cuando se ponen a pelear dos hermanos, porque el uno quiere una cosa y el otro otra, entonces se pone a pelear por eso” (T) EA: por ejemplo, yo estoy con mi hermana y EK con el hermano, ellos hacen un grupo y yo otro y se ponen a pelear. (T)	Asimismo, las causas, ellos las ven del orden de lo social, de lo cultural, de lo político y de lo económico; así también, o asocian con el racismo.
		<b>Consecuencias</b>	E7: “consecuencias tristeza, discriminación, soledad y miedo” (T)	Las consecuencias, según estas narrativas, están en que se causa tristeza y discriminación; junto a

			E3: “Las consecuencias son que se están perdiendo las lenguas indígenas en las nuevas generaciones”. (T)	que se dejan morir las culturales indígenas.
		<b>Sociales</b>	EJJ: “cada rato escuchamos que mataron a un integrante de otro equipo” (PE)	Se ve en lo social la muerte por razones de ser hincha de un equipo de fútbol
		<b>Situaciones violentas físicas</b>	E4 “haciendo una protesta por muchos delincuentes” (T)	El choque de dos o más perspectivas de mundo, de intereses y de expectativas, es lo que, según los estudiantes, puede ser las consecuencias de situaciones violentas.
		<b>Situaciones violentas verbales</b>	E4 “falta de cultura y educación a estas personas su formación en valores es escasa” (PE) E5 “Es una discusión o una pelea y se forma si uno está molestando a otro, entonces ese otro no le gusta y comienzan a pelear o a discutir.” (T)	Ven las situaciones de violencia en relación directa con la carencia o falta de valores que se deben inculcar en la casa. Y además como la pela que se origina por la moleta que alguien causa en una persona.
		<b>Políticas</b>	E1 “Tienen que ver con las desigualdades, los gobernantes y la pobreza”. (T) E9 “Como el paro de profesores protestaron porque no les pagaban o porque no les estaban dando la plata que era” (T)	La pobreza, las desigualdades junto con la petición, por vías de hecho, de los derechos.
		<b>Armadas</b>	EA: “porque no han querido entregar las armas todas, algunas las tienen escondidas” (PE) E2 “Qué hacen la paz con el gobierno con diálogos, entregando las armas, haciendo acuerdos sobre la paz, entregando a los niños que ellos tenían” (T)	Ven en el diálogo y en las promesas para un futuro mejor, como una buena medida para acabar con el conflicto armado en Colombia.
		<b>Económica</b>	EM: “positivas y negativas” (PE) E11 “cuando en la vía se vuelca una mula y la gente	En las económicas se ve que uno de los niños contesta a partir de su propio contexto, pues

			sube a robar lo que lleva el carro y no ayudan a las personas que iban en el carro, no les importa si están heridos o no, el conflicto es generado por las personas dueños de lo ajeno, sin importar los seres humanos” (T)	menciona que cuando un camión se accidenta, muchas personas no llegan a ayudar a los heridos, sino que se encargan de robar, lo que genera conflictos.
	<b>Estrategias de resolución</b>	<b>Asertiva</b>	<p>EKN: “No discutir, tratar de resolver los problemas hablando” (PE)</p> <p>EJS: “escuchando a los amigos” (PE)</p> <p>EA: “no es la forma porque él debería aceptar que perdió y no puede hacer nada más, ya perdió y no tiene por qué darles golpes” (PE)</p> <p>EM: “decirles q por favor acaben la guerra, porque ya hay mucha gente muerta” (PE)</p> <p>E1 “Querían ayudarlo”</p> <p>E2 “Sí, la actitud que ellos asumieron fue ser amables” (PE)</p> <p>E1 “Darle soluciones a su problema” (T)</p> <p>E3 “Hay que parar el conflicto para que no sufran más la violencia todas las personas” (T)</p>	Todos concuerdan en el diálogo y en la escucha activa como una de las mejores estrategias para la resolución de los conflictos de manera que no haya violencia.
	<b>Elementos que hacen parte del conflicto</b>	<b>Espacios</b>	<p>EA: “profe como el conflicto que está viviendo Venezuela” (T)</p> <p>EJS: “en la casa, en la calle, en la vereda”</p> <p>E2” El conflicto que se presenta en la Vereda” (T)</p> <p>E12 “Con todas nuestras vidas, cada día que se vive, lo que vivimos nosotros en nuestras casas, donde estudiamos, en la finca, en cualquier parte donde vamos” (T)</p>	Los espacios que los estudiantes mencionan son los propios, porque es allí, en la cotidianidad donde se generan los conflictos que a ellos los afecta.
			EA: “las barras bravas” (PE)	Se ven que los actores están inmersos dentro de los discursos televisivos,

		<b>Actores y sentimientos</b>	EA: “sacando a los que dicen que son gobernantes y que son corruptos” (PE) E6 “Por nuestro sector pasan muchos hinchas de diferentes equipos, entre ellos hay peleas” (PE) E4 “Las FARC. Porque son guerrilleros, tienen conflicto con los soldados”. (PE)	pero además están en sus propios escenarios, como en las veredas, el caso de los hinchas de las barras bravas.
		<b>Positivos</b>	EA “Sí, porque todos somos iguales, nos diferencia sólo el color de piel” (T)	En la mirada positiva sobre los elementos que hacen parte del conflicto, los educandos mencionan que la igualdad es un factor inherente a toda persona.
		<b>Negativos</b>	EJS “porque uno se pone bravo porque le pego” (T) E5 “Donde estuviéramos en el puesto del niño nos sentiríamos muy mal porque le están pegando muy fuerte” (T) E10 “vamos a llorar” (PE) E5 “Si nos afecta, porque a nadie le gusta que lo estén maltratando” (T)	En los negativos es un hecho que es menester la empatía en función de una convivencia armónica y pacífica.

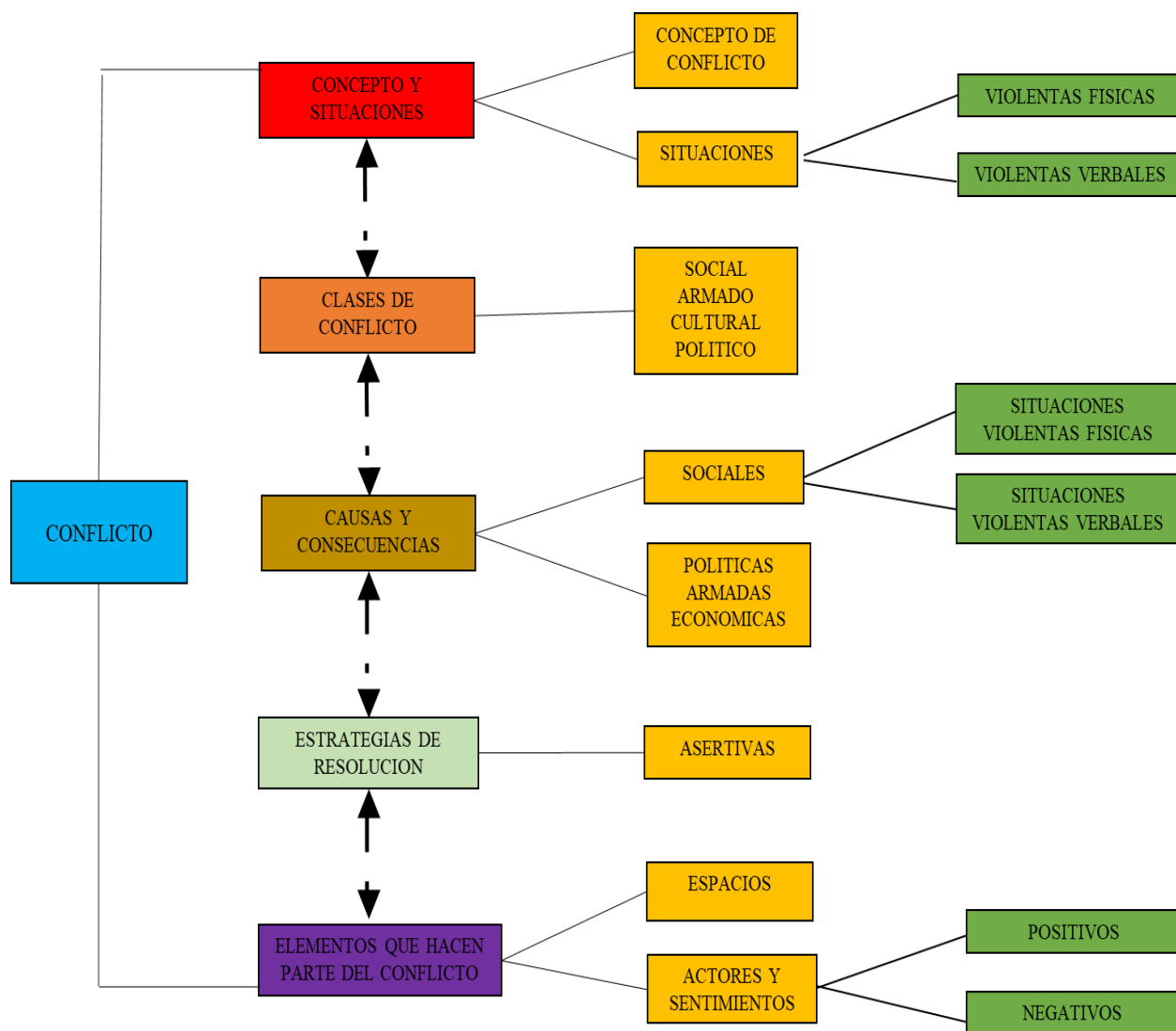
Fuente propia.

A partir de lo anterior, se hizo la interconexión e interrelación entre las categorías, dando como resultado el avance a la codificación axial; lo que se evidencia en el siguiente esquema, y que posibilita tener una mirada amplia sobre las concepciones de los estudiantes.

## Esquema 2.

Codificación axial de las concepciones de conflicto que emergen en la práctica del desarrollo de la unidad didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales.





Fuente propia.

En el anterior esquema se plantean las categorías, subcategorías y códigos vivos identificados, tomando como referencia algunos elementos emergentes, además de la exégesis por parte de las investigadoras. En este caso en particular se tuvo como punto de partida los conceptos y situaciones.

### **Categoría 1.**

Concepto de conflicto.

En la definición que tienen los estudiantes sobre el conflicto, esta hace referencia a una forma de maltrato, que toma fuerza en la violencia que se genera en la relación abrupta que se da entre dos personas. Lo anterior se evidencia en las peleas entre dos o más personas, que pueden ser sus compañeros, amigos, vecinos, padres de familia o adultos en general. Por lo tanto, el concepto que los educandos tienen del conflicto versa sobre fenómenos anómalos que solo tienen un cauce y un final: la violencia. En este sentido Jares (2002) dice: “Debemos incidir en la confusión que continúa presentándose entre conflicto y violencia, relacionada con la confusión entre agresividad y violencia.” (p. 84).

En esta medida, el concepto de conflicto, en los estudiantes, está determinado por situaciones suscitadas por diferentes motivos, como lo expresan los estudiantes a través de estos códigos: EM: “le están pegando al niño” (T), EM: “están agarrados peleando” (T), E5: “Es una discusión o una pelea y se forma si uno está molestando a otro, entonces ese otro no le gusta y comienzan a pelear o a discutir” (PE) en los cuales no se está de acuerdo y se genera un problema o dificultad que desencadena actos de violencia verbal o física.

Por lo tanto, se definen las situaciones que para los estudiantes están configuradas como situaciones de conflicto, de acuerdo con el contexto en el que habitan y a las situaciones que viven dentro de su cotidianidad. E1: “Conflicto es un problema donde se discute y se insultan” (T). E11: “Un conflicto es cuando se ponen a pelear dos hermanos, porque el uno quiere una cosa y el otro otra, entonces se pone a pelear por eso” (PE), ED: “cuando no ponemos cuidado y no hacemos caso” (PE), E1: “cuando un niño esta bravo” (T).

En este orden de ideas se desprenden dos subcategorías: las situaciones violentas físicas y las situaciones violentas verbales. Que son actos de lucha entre dos individuos o más, donde se evidencia claramente que existe el sometimiento y se destaca porque las palabras son reemplazadas por elementos con los que se causa un maltrato físico a los actores de la situación: E1: “le están pegando al niño” (T) EA: “por ejemplo, yo estoy con mi hermana y EK con el hermano, ellos hacen un grupo y yo otro y se ponen a pelear” (T). EJJ: “porque yo siempre hago las cosas mal, lo que mi mamá me dice yo hay veces no las hago y ella me pega” (PE).

Estos códigos vivos ejemplifican una situación en la que un actor, en este caso no definido, golpea a un menor, es decir se incurre en un acto de violencia física y corporal. Los golpes definen para los estudiantes de manera explícita, un contacto que se da entre dos individuos o más en un escenario de lucha donde es indiscutible que se produce un sometimiento. Por tanto, se presenta una consecuencia física observable (morados, inflamaciones, etc.).

Las situaciones violentas verbales, a su vez, son leídas como actos comunicativos en los que afloran sentimientos de enojo, por lo general se da lugar a ellas en medio de discusiones, en las que se usa un tono alto de voz, lo que comúnmente los estudiantes definen como gritos o regaños, se toma en cuenta lo expresado por E8: “Conflicto es cuando pelean o cuando hay un problema y se tratan mal.” (PE), E3: “Por ejemplo el conflicto que causa la guerrilla, antes de ellos decían que iban a entregar las armas causaban conflicto social, porque están armados, causan miedo, guerra, la muerte a otras personas, al llevarse los niños para combatir con su gente, desplazando a los campesinos” (PE).

Se caracterizan por el uso de palabras denigrantes, groserías o frases que tiene por objetivo socavar la autoestima del receptor, en la mayoría de las ocasiones cuando esta situación se presenta entre pares (compañeros, adultos, niños), por ejemplo, E5 afirma: “Soy egoísta, mala compañera de grupo, soy muy peleona con mi hermana, soy grosera con mis compañeros.” (PE). También se da un escenario de disputa en el cual los actores responden a la agresión con más agresión verbal, a diferencia de cuando se da entre un adulto y un menor, debido a que en este caso uno de los dos es el blanco de esta, se representa un daño psicológico que no es fácil de percibir a menos que el afectado decida expresarla.

Desde el punto de vista de los participantes de la investigación el conflicto se percibe cuando surge una circunstancia en la que existe un desacuerdo, pero en la que se presenta una tensión que se hace sucesiva y va cambiando de nivel, al punto de no tenerse un control de las emociones y que se desencadena en afectación o daño para algunos o todos los vinculados a dicha situación, para lo cual el E2: “nosotros vivimos diariamente los conflictos relacionales; sucede entre familiares, amigos o pareja. Ejemplo los dos hermanos peleando por tener la toalla.” (T), E1: “Es un problema donde se discute y se insulta” (PE), E5: “Es una discusión o una pelea y se forma si uno está molestando a otro, entonces ese otro no le gusta y comienzan a pelear o a discutir” (PE).

## **Categoría 2.**

Clases de conflicto.

Los estudiantes ven representadas varias clases de conflicto, estos son: social, armado, cultural y político. Esto va en línea directa con los presupuestos de Pagès (1997), quien entrega una clasificación de las clases de conflicto: conflicto personal (intrapersonal-interpersonal y grupal); conflicto económico; conflicto político; conflicto cultural; conflicto armado. Así, como clase de conflicto personal, en esta clase de conflicto está lo concerniente con su entorno veredal o local, en el que intervienen diferentes actores como los vecinos y los caracterizan en los odios colectivos o peleas en la vereda, en lo que Pagès (1997) llama como conflictos intrapersonales, interpersonales y grupales.

Por otra parte, para los estudiantes el conflicto armado se presenta cuando existe un grupo al margen de ley que puede ser: delincuencia común, paramilitares o guerrilleros. Sin embargo, ellos no tienen mayor claridad a la hora de diferenciar unos de los otros, pues los agrupan bajo el uso de un elemento de violencia que para este caso son las armas. Un claro ejemplo de lo dicho lo da E4: “Las FARC. Porque son guerrilleros, tienen conflicto con los soldados” (T), E3: “Por ejemplo el conflicto que causa la guerrilla, antes de ellos decir que iban a entregar las armas causaban conflicto social, porque están armados, causan miedo, guerra, la muerte a otras personas, al llevarse los niños para combatir con su gente, desplazando a los campesinos” (T), EJJ: “el conflicto armado son las armas” (T), E8: “secuestro, matanza, robo” (T).

Ahora bien, el conflicto cultural está relacionado con diferentes grupos que habitan dentro de la misma comunidad y que tiene diferencias, las cuales son afrontadas mediante actos de agresión. Verbigracia, la confrontación que se muestra entre las barras de diferentes equipos de

fútbol y que desencadenan en la generación de más problemas. Lo que destacan: E12: “cuando los policías tienen que coger a los hinchas y entre ellos tienen peleas con los policías o con hinchas de otros equipos” (PE), E4: “Por nuestro sector pasan muchos hinchas de diferentes equipos, entre ellos hay peleas por pertenecer a uno u otro equipo, se cuelgan de los carros para transportarse a otros lugares y los conductores” (PE), EJS: “cultural porque causa problemas” (PE).

Por su parte, en lo político su percepción se inclina a las situaciones en las que el Estado, representado para ellos en el gobierno, que puede ser de orden local, regional o nacional, es decir alcaldes, gobernadores o el presidente, no le cumple a la ciudadanía, lo que ellos denominan, de forma general, como la ‘*gente*’, en los ejemplos enumeran casos en los que se presenta corrupción por parte de los gobernantes. Como lo manifiesta el E11: “Encuentra un problema de pobreza en donde los gobernantes se quedan con todo hay mucha pobreza” (PE). E1: “Tienen que ver con las desigualdades, los gobernantes y la pobreza” (PE), EM: “cuando el presidente no cumple” (PE).

### **Categoría 3.**

Causas y consecuencias.

En cuanto a causas y consecuencias del conflicto se evidencia que en este concepto los estudiantes no tienen claridad a la hora de diferenciar entre una causa y una consecuencia, desde su significado epistemológico. Por lo mismo, no se logra dar una definición precisa, solo se alude a algunos ejemplos mediante los cuales los educandos acuñan su propia definición de estas, que

se configuran en peleas, discriminación, soledad y tristeza: EJS: “hay algunos que lo rechazan por el color de la piel” (T), EJS: “enfrentamientos por rivalidades” (T). EA: “las causas pueden ser sociales culturales, económicas y políticas” (PE), E7 “consecuencias tristeza, discriminación, soledad y miedo” (PE), E3: “Las consecuencias son que se están perdiendo las lenguas indígenas en las nuevas generaciones” (T).

Es pues preponderante entender que las causas del conflicto, como lo asevera Jares (1993), están en el orden de: 1. Ideológico-científicas. 2. Relacionadas con el poder. 3. Relacionadas con la estructura. 4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal. Por tanto, dentro de las subcategorías sociales se enumeran signos como el rechazo que se demuestra mediante *peleas*, actos de violencia física o verbal; rivalidades que pueden ser expresadas con palabras o con actitudes de indiferencia. E5: “Es una discusión o una pelea y se forma si uno está molestando a otro, entonces ese otro no le gusta y comienzan a pelear o a discutir” (PE), E11: “Un conflicto es cuando se ponen a pelear dos hermanos, porque el uno quiere una cosa y el otro otra, entonces se pone a pelear por eso” (PE), EJJ: “cada rato escuchamos que mataron a un integrante de otro equipo” (PE) E4: “falta de cultura y educación a estas personas su formación en valores es escasa” (PE), E4: “haciendo una protesta por muchos delincuentes” (PE).

Las subcategorías políticas suscitadas por lo que ellos distinguen como protestas del pueblo en respuesta a conductas ilícitas o de corrupción del gobierno. E9: “Como el paro de profesores protestaron, porque no les pagaban o porque no les estaban dando la plata que era” (PE), E1: “Tienen que ver con las desigualdades, los gobernantes y la pobreza” (PE). Los conflictos armados manifestados desde la existencia de grupos y la facilidad de tener armas permiten que se

presente el mismo. E2: “Qué hacen la paz con el gobierno con diálogos, entregando las armas, haciendo acuerdos sobre la paz, entregando a los niños que Ellos tenían” (T), EA: “porque no han querido entregar las armas todas, algunas las tienen escondidas” (T).

Las carencias de posibilidades económicas como la falta de empleo redundan en actividades ilícitas, como por ejemplo el robo y, por esta razón, se considera como una causa. E11: “cuando en la vía se vuelca una mula y la gente sube a robar lo que lleva el carro y no ayudan a las personas que iban en el carro, no les importa si están heridos o no, el conflicto es generado por las personas dueños de lo ajeno, sin importar los seres humanos” (T), EM: “positivas y negativas” (T). Por su puesto, estas causas del conflicto tienen unas consecuencias que, según Jares (2009), versan en elevados costos sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Es evidente, por lo tanto, que las consecuencias que pueden ocasionarse por los conflictos no se escinden de la forma cómo se trace un acuerdo; además, de las posturas y los estilos que asuman los actores implicados en el conflicto.

#### **Categoría 4.**

Estrategias de resolución.

En las estrategias de resolución se puede partir de las acciones o formas posibles, mediante las cuales los estudiantes tratan de dar solución a los conflictos que se suscitan (Jares, 1997, 1998, 2001, 2006, 2009); así, son espacios donde se persigue mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales, a través de la mediación asertiva en busca de generar entre los implicados una defensa, cooperación activa, escuchar sus opiniones y sus puntos de vista,



propiciando un diálogo entre las partes (Hirmas, 2008), protegiendo a los afectados para que no se repita la vulneración y aceptando la conciliación, que es el camino para la resolución. E3: “Hay que parar el conflicto para que no sufran más la violencia todas las personas”, EKN: “No discutir, tratar de resolver los problemas hablando” (T), EJS: “escuchando a los amigos” (T), EA: “no es la forma porque él debería aceptar que perdió y no puede hacer nada más, ya perdió y no tiene por qué darles golpes” (T), EM: “decirles que por favor acaben la guerra, porque ya hay mucha gente muerta” (T); E1 “Querían ayudarlo” (T), E2: “Si, la actitud que ellos asumieron fue ser amables” (T), E1 “Darle soluciones a su problema” (T).

### **Categoría 5.**

Elementos que hacen parte del conflicto.

De acuerdo con los elementos que hacen parte del conflicto se encuentran los componentes o partes en los que se propicia el conflicto, quienes intervienen en la situación y las reacciones emotivas que se producen cuando los individuos están inmersos dentro de un conflicto. Por lo mismo, estos elementos, en general, hacen referencia a las personas, la dificultad que se presenta y el proceso. Los espacios en los que los estudiantes definieron que se presentan los conflictos son la escuela, como el lugar donde acuden para su proceso educativo; la calle y la vereda son espacios abiertos fuera de casa o que hacen parte de la vía pública; los municipios y el país son el espacio más amplio, cuando se refieren a ellos están haciendo una referencia geográfica de ubicación. E12: “Con todas nuestras vidas, cada día que se vive, lo que vivimos nosotros en nuestras casas, donde estudiamos, en la finca, en cualquier parte donde vamos” (PE), EA: “profe

como el conflicto que está viviendo Venezuela” (T), EJS: “en la casa, en la calle, en la vereda” (T), E2: “El conflicto que se presenta en la vereda” (T).

Dentro de los actores del conflicto se reconocen ellos mismos, sus compañeros y parientes, pero además definen como algunos actores positivos a la fuerza pública (soldados y policías) y a sus padres de familia. Dentro de los negativos configuran a las personas que hacen parte de las barras bravas, la guerrilla, además a los representantes del gobierno como el presidente y los dirigentes corruptos. E4: “Las FARC. Porque son guerrilleros, tienen conflicto con los soldados”, EA: “las barras bravas” (T), EA: “sacando a los que dicen que son gobernantes y que son corruptos”. (T) E6: “Por nuestro sector pasan muchos hinchas de diferentes equipos, entre ellos hay peleas” (T).

En la subcategoría de sentimientos es definida como la parte emotiva que surge en las situaciones de conflicto. Los estudiantes expresan que cuando tienen un conflicto descubren emociones que, a su vez, clasifican en positivos y negativos. De tal suerte, que dentro de los positivos están la amistad, la alegría y el amor, que, debido a que generalmente los conflictos son situaciones en las que se confrontan las personas cercanas con las que se convive el día a día, afloran en la fase de resolución.

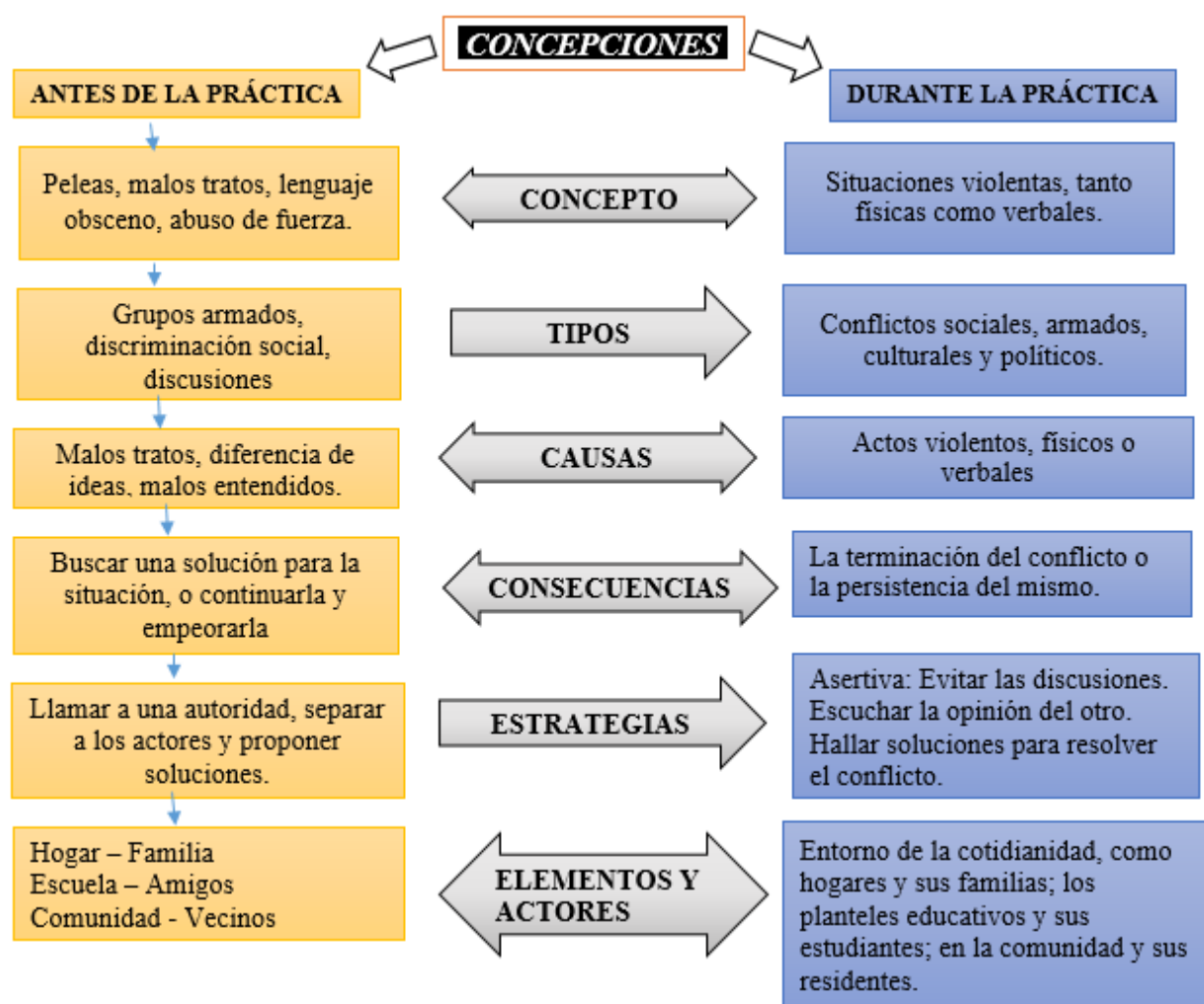
De otro lado están los negativos: la tristeza y la angustia son generadas en el transcurso y posterior a la situación: EA: “Sí, porque todos somos iguales, nos diferencia sólo el color de piel” (T), EJS: “porque uno se pone bravo porque le pego” (T), E5: “Donde estuviéramos en el

puesto del niño nos sentiríamos muy mal porque le están pegando muy fuerte”, (T) E10: “vamos a llorar” (T), E5:” Si nos afecta, porque a nadie le gusta que lo estén maltratando”. (T).

### 4.3 Análisis de la contrastación de las concepciones del antes y el durante.

#### Esquema 3.

Contrastación de las concepciones de conflicto antes y el durante la práctica.



Fuente propia.

En la contratación de las concepciones de conflicto que se tenían antes y las que se tuvieron durante la práctica educativa, y que se pueden observar en el esquema 3; es necesario indicar que lo primero que hay que mencionar es que en referencia al concepto los educandos lo veían solo desde una postura conservadora y tradicionalista, y lo tenían como sinónimo, ineluctable, de violencia. De acuerdo con esto, se evidencia que los estudiantes, después de la puesta en marcha de la unidad didáctica, tienen sobre el conflicto una mirada más amplia y a la vez más profunda, que la que tenían antes de empezar el trabajo de esta investigación. Dado que, ahora los educandos, reconocen que existen múltiples clases, causas, consecuencias, estrategias y elementos que hacen parte del conflicto.

Asimismo, los tipos de conflicto fueron cambiando a medida que se hizo el trabajo, mediante la unidad didáctica; ya que antes de la práctica los estudiantes entendían por los tipos aquellos en los que están los grupos armados, o que había discriminación o discusiones, ya durante la práctica educativa, los tipos se estructuraron en sociales, armados, culturales y políticos; por su parte, en relación a las causas estaba antes de la practica en el orden de los malos tratos, la diferencia de ideas o los malos entendidos, durante la práctica esto cambió, pues los estudiantes, como se puede ver en el esquema anterior, entienden como causas a los actos violentos, verbales o físicos.

En esta misma línea, las consecuencias que concebían los educandos antes de la práctica educativa estaban en buscar una solución para el conflicto, o continuarlo y empeorarlo; ya en la puesta en marcha de la práctica educativa, esto se desarrolló así: la terminación del conflicto o su persistencia. Ahora bien, en torno a las estrategias, los estudiantes antes de la unidad didáctica,

decían que estas giraban en torno a llamar a la autoridad, separar a los actores, suponer soluciones; ya durante la práctica estas estrategias son asertivas, pues ellos dicen que es evitar las discusiones, escuchar la opinión del otro y hallar soluciones para resolver el conflicto.

Por último, en los actores, los educandos los identificaban, antes de la práctica, en el hogar, familia, escuela, amigos, comunidad y vecinos; pero durante la práctica, estas ideas de los actores se estructuraron de una mejor forma, con lo que los estudiantes dicen que estos son el entorno de la cotidianidad, como hogares y sus familias, los planteles educativos y sus estudiantes, la comunidad y sus residentes.

Según lo expuesto, y después de llevar a cabo la práctica educativa, por medio de la unidad didáctica, las concepciones de los estudiantes sobre el conflicto están ligadas, de forma ineluctable, a visiones de mundo antípodas, pero que pueden ser resueltas mediante el diálogo, la concertación y la mediación de terceros, como la policía. Esto se relaciona con lo que dice Jares (2001, 2006, 2009) que tiene que ver con una mirada más profunda sobre el conflicto y una visión de su resolución sin que haya violencia. Además, con la forma cómo se ha llevado a cabo la enseñanza de las ciencias sociales. En este orden de ideas, al hablar sobre la gestión de la participación y democratización de las instituciones educativas, afirman que:

La adquisición de una cultura democrática requiere la reconstrucción de conceptos como igualdad o justicia. La educación política implica el aprendizaje de una serie de capacidades de análisis de análisis, de resolución de conflictos, de diálogos de toma de decisiones. (Santisteban, 2004, p. 375)

De acuerdo con ello, Santisteban (2004) permite observar que la mediación es un punto esencial para los estudiantes y las concepciones que estos tienen sobre el conflicto. Aunado a ello, la escuela juega un papel preponderante dentro de estas concepciones que tienen los estudiantes sobre el conflicto, porque si dentro de estos escenarios se ve al conflicto solo desde su parte negativa, por supuesto los educandos, entonces, también tendrán esta misma concepción:

Percepción negativa que (...) es tan predominante por la confusión que se establece al relacionar conflicto con violencia e indisciplina, fundamentalmente. Estas circunstancias hacen que consideremos una hipótesis plausible la relación entre esta visión negativa y distorsionada del conflicto y la alta percepción de indisciplina y violencia tanto en el profesorado como en el alumnado. (Jares, 2006, p. 473)

En este orden de ideas, las ciencias sociales -su estudio y su enseñanza- se convierte en eje central de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase, y posibilita que los educandos se entiendan como sujetos en democracia (Pagès, 2009; Santisteban y Pagès, 2011).

#### **4.4 Reflexión sobre la práctica de aula**

Aquí se pretende realizar una reflexión sobre la práctica educativa que las docentes llevaron a cabo, esto a través de la aplicación de la unidad didáctica, y así poder mejorar el proceso e innovar la actuación como profesionales. Por esta razón, no se debe tener miedo a equivocarse, los errores son parte esencial de toda actividad humana y entre ellas la labor como docentes. Por eso, la actitud de todo el profesorado que emprenden experiencias de trabajo con los nuevos diseños curriculares, con el modelo socio constructivista, es aprender desde la práctica, desde la

reflexión y el análisis de esta, estableciendo acciones en común con otros compañeros debatiendo e intercambiando puntos de vista, siendo críticos con cada decisión que se realiza.

En el momento que los docentes reflexionemos sobre nuestros métodos de enseñanza, es ahí donde se plantea con qué finalidades debemos enseñar no solo las ciencias sociales, sino que permite plantear las concepciones que como maestros tenemos sobre el significado de enseñar y aprender. Por tanto, partiendo de un modelo definido, el docente busca tomar decisiones sobre la forma más adecuada para enseñar, para que pueda al tiempo responder a las finalidades a las que se pretende responder. Así, esto consiste en las estrategias, en la forma más ajustada de seleccionar la ruta adecuada y en la eficiencia para alcanzar los objetivos.

En este sentido, el documento que se presenta explora las categorías que permiten transformar y construir argumentos, a partir de una mirada reflexiva sobre la investigación realizada de concepciones de conflicto. Esta reflexión tiene tanto interés académico como práctico en el sentido de cambiar las prácticas educativas que, a lo largo de la historia, han venido sido meramente magistral y pasar a situaciones desde el contexto o proceso que son propios del aprendizaje significativo, reflexivo, interpretativo, entre otros.

En este orden de ideas, las diferentes sesiones se planearon con el fin de llevar a los estudiantes a que desarrollaran habilidades cognitivo-lingüísticas, tales como describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. Así, durante la aplicación de la unidad didáctica se les explicó que toda causa tiene un efecto, y que este puede ser positivo o negativo, de acuerdo con la circunstancia. Como por ejemplo se preguntaban ¿si me porto mal que pasaría? “pues me

regañan, me pegan, me castigan” Se defiende el trabajo en equipo como medio para fomentar la sociabilización y la cooperación, para poder atender los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, para resolver problemas de dinámica grupal, para hacer posible el aprendizaje entre iguales.

Asimismo, es de acotar que el grupo focalizado son estudiantes del grado cuarto de la sede Guayaquil, para el trabajo con la unidad didáctica, pero dado el caso que se maneja escuela nueva, la docente debió integrar el resto de los estudiantes a las actividades donde se evidenció mejor participación de los niños de grados más pequeños. Por lo mismo, se realizaron actividades en pequeños grupos y gran grupo. Con ello, el trabajo en equipo favoreció la sociabilización y la participación, siendo los trabajos lúdicos los de mayor interés. De allí, se hizo tácito que, dependiendo de la actividad desarrollada, se manejó el tiempo. Así, las actividades lúdicas fueron las de mayor impacto y requerían modificar el tiempo para su realización, generando en ellos comentarios como “profe repítalo otra vez”.

A medida que se avanzaba en la puesta en marcha del trabajo, y teniendo en cuenta que su objetivo principal fue interpretar las concepciones del conflicto que tiene un grupo de estudiantes de Escuela nueva de los grados 4 y 5 de la Institución Educativa rural San Rafael sedes San Rafael y Guayaquil Alto de Calarcá Quindío, antes y en el desarrollo de una unidad didáctica sobre el conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales, se pudo explicitar que este tipo de labores socioeducativas, que se sustenten en un enfoque socio-constructivista, y que tenga como eje central actividades diseñadas en el marco de una unidad didáctica, dan cuenta de que las concepciones que los educandos tenían sobre el tema del conflicto, en particular, y de temas



diferentes, en lo general, pueden ser modificadas a la luz de los postulados de las ciencias sociales, con el fin de hacer de los personas sujetos reflexivos, críticos y democráticos.

## **5 Conclusiones**

La concepción que se tiene sobre el conflicto es un tema relevante en la actualidad, y mucho más en los contextos escolares; de allí, que dentro de este estudio se buscó interpretar las concepciones del conflicto que tiene un grupo de estudiantes de Escuela nueva de los grados 4 y 5 de la Institución Educativa rural San Rafael sedes San Rafael y Guayaquil Alto de Calarcá Quindío, antes y en el desarrollo de una unidad didáctica sobre el conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales. Por lo mismo, y luego de hacer un trabajo mediante la unidad didáctica “Viviendo los conflictos”, se llega a las siguientes conclusiones.

- Las concepciones que tenían los estudiantes de los grados 4 y 5 de la IER San Rafael sedes san Rafael y Guayaquil Alto del municipio de Calarcá, en el departamento del Quindío, sobre el conflicto, antes del desarrollo de la unidad didáctica, da cuenta de una mirada conservadora y tradicional sobre el mismo, pues lo entendían como el choque agresivo que genera violencia entre personas o grupos.
- Es de destacar que las concepciones de conflicto, que emergen en los estudiantes durante el desarrollo de la unidad didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales, no dista mucho a la que se tenía antes; ya que ven al conflicto a partir de la disrupción y del choque. No obstante, es de rescatar que durante la práctica educativa los educandos sí se hacen más conscientes de que el conflicto es un fenómeno amplio e inherente a las relaciones humanas; ya que hablan del concepto, de las clases, de las causas, de las

consecuencias, de las estrategias y de los elementos que hacen parte del conflicto en forma más detallada y específica.

- Aunque las concepciones sobre el conflicto en el antes y durante la unidad didáctica, siguen iguales dado que transformar las concepciones, implica un trabajo a largo plazo desde las vivencias y experiencias que se tienen en los diferentes contextos en que se desenvuelven los estudiantes como el social, el barrial, el familiar y el educativo, el cual tiene la mayor responsabilidad en la medida que permita el análisis y reflexión de la problemática en el aula, desde miradas de diferentes teorías y autores que abordan la temática, buscando dar comprensiones explícitas de la problemática a tratar.
- Las prácticas educativas de las docentes investigadoras a partir de la reflexión generada en el desarrollo de la unidad didáctica propiciaron transición del método tradicional hacia una mirada socio-constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de superar visiones taxativas en las que llenar un cuaderno y memorizar contenidos es sinónimo de aprender por miradas que permitan a los niños ser críticos y reflexivos.
- El aprendizaje colaborativo, aplicado en la experiencia, coadyuva a transformar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, porque facilita la construcción del conocimiento sobre la realidad a partir de la discusión, la argumentación y contra argumentación lo cual permite el desarrollo del pensamiento social.
- Para la construcción del conocimiento social, es necesario abordar, desde la escuela, los conflictos que afectan la sociedad actual, tales como la discriminación, la pobreza, la vulnerabilidad social, entre otros, que le permitan al estudiante reflexionar los conflictos sociales y sus formas de ser abordados y transformados.

## 6 Recomendaciones

Llegados a este punto, no es baladí decir que esta investigación resulta pertinente, porque no solo reflexiona y analiza las concepciones que los estudiantes tienen sobre el conflicto, sino que también ofrece a los docentes elementos teóricos de renovación hermenéutica sobre este tema y porque, además, apoya a los investigadores en el manejo personal que hacen del conflicto en las prácticas educativas, apoyo que puede extenderse a todo docente sin excepción alguna. De allí, que en el marco del estudio surjan algunas recomendaciones que se pueden tener en cuenta si lo que se busca es que las ciencias sociales coadyuven en la consecución de un estudiante crítico y reflexivo.

En este sentido, es necesario seguir profundizando a través de otras investigaciones en las concepciones sobre el conflicto desde otros actores escolares como los docentes y directivas institucionales, de igual forma en los contextos familiares que permita comprender en forma amplia las concepciones para tomar conciencia de estas y empezar a revisarlas y buscar su transformación.

También se recomienda que la IER San Rafael, haga trabajos pedagógicos y didácticos tendientes a que las prácticas educativas de sus docentes tengan acercamientos metodológicos y reflexivos sobre el fenómeno del conflicto como un hecho inherente a las interacciones humanas y que, por lo mismo, este se entienda más allá del paradigma tradicional y conservador que lo concibe como un acto violento. Así, esta recomendación comprende que la institución es un todo

que debe ver a sus actores -estudiantes, profesores, directivos docentes, colaboradores, y a la comunidad en general- como sujetos heterogéneos con sus propias experiencias, expectativas, intereses y necesidades; quienes, además, ven el mundo de manera particular. En esta medida, este trabajo aporta bases sólidas teóricas y prácticas, con el fin que el conflicto pueda ser una oportunidad más que un obstáculo en el contexto escolar.

Es importante a partir del aporte generado por esta investigación para la Institución IESR transcender el tema de las concepciones y empezar a abordar estrategias para el manejo del conflicto que permita tener unas miradas diferentes sobre éste y a la vez las formas de regularlo de manera pacífica y armónica para mejorar la convivencia institucional.

Es importante tener en cuenta la necesidad de contar con tiempos más amplios para el desarrollo de las unidades didácticas dado que en el contexto de la maestría se restringe este por los tiempos limitados que esta misma ofrece para el desarrollo del trabajo.

## 7 Referencias bibliográficas

- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A. y Fernández-Pascual, M. A. (2013). ¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Benejam, P. (1993). Los contenidos de las didácticas de las ciencias sociales en la formación del profesorado. En L. Montero y J. Vez, *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cabrera, C. E., García, D. y Tabares, C. A. (2016). Concepciones de conflicto escolar: un estudio del conflicto desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista de Investigaciones - Universidad del Quindío*, 28(2), 22-30.
- Carmona, A. M. y Hurtado, A. D. (2017). *Estrategias que utilizan los estudiantes para la resolución de conflictos en el aula*. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el Conflicto*. Barcelona: UNESCO.
- Cossío, E. F. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164.
- Dewey, J. (1989). *Cómo Pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.,
- Dopico, E. (2011). Conflicto y convivencia en los entornos escolares. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(26), 1-14.
- Duque, L. F. (2015). *Representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales de básica primaria desde una perspectiva comparativa, disciplinar e internacional (2003-2013)*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Giordan, A. y Vecchi de, G. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.

- González, E., Jiménez, L., Martínez, Y. M., Rodríguez, J. F. y Zabala, G. M. (2015). *Educación para el manejo constructivo de conflictos: Capacidades y competencias ciudadanas en la escuela*. Pontificia universidad Javeriana, Bogotá.
- Gutiérrez, M. C., Buitrago, O. E. y Valencia, V. E. (2016). *Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado*: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hernández, F. y Maquilón, J. J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *REIFOP*, 14(1), 165-175.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, J. M y Peláez, C. (2018). *Las concepciones de conflicto en estudiantes de grado primero. Un desafío para la educación*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Hirnas, C. (2008). Educación como aporte a la construcción de una convivencia democrática y una cultura de paz. En R. Blanco (Dir.), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. (pp. 10- 48). Santiago, Chile: UNESCO.
- Hirnas, C (2008). Lecciones aprendidas desde la práctica innovadora. En R. Blanco (Dir.), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. (pp. 49-103). Santiago, Chile: UNESCO.
- Jares, X. (1993). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Interculturalismo sociedad y educación*, (302), 113-129.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15). Recuperado de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>
- Jares, X. (1998). Educación y derechos humanos. *Cuadernos Bakeaz*, (29), 1-12.
- Jares, X. (2001). Educación y conflicto como retos de la educación infantil. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos: Santiago de Compostela.
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, (339), 467-491.
- Jares, X. (2009). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Lederach, J. P. y Chupp, M. (1995). *¿Conflicto y violencia? ¡Busquemos Alternativas Creativas!* (1995). Bogotá: Clara-Semilla.
- Lederach J. P. (1983). *Educar para la paz*. Barcelona: Fontamara.

- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2018). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (s.f.). *Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno*. Bogotá.
- Moreno, M., Ríos, R. y Casas, L. M. (2013). *El pensamiento social en la enseñanza y aprendizaje de la democracia en escolares de grado segundo de básica primaria*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Organización de las Naciones Unidas -ONU-. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Organización de las Naciones Unidas -ONU-. (2019). Carta de las Naciones Unidas. Capítulo I: propósitos y principios. Recuperado de: <https://www.un.org/es/sections/un-charter/chapter-i/index.html>
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García (Coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. (pp. 123-131). Barcelona: Díada Editora.
- Pagès, J. (1997). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994)”. En P. Benejam y J. Pagès, (Coord.), *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO*. (pp. 415-480). Barcelona: Praxis.
- Pelayo, (2011). *La mediación como vía complementaria de resolución de conflictos*. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Pérez-Archundia, E. y Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180.
- Pérez, M. (2017). *Gestión de conflictos en el aula: investigación e intervención para alumnos de 6º de primaria*. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. I. Vera y D. Pérez (Ed.), *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS/ Universidad de Alicante.

- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 21(53), 15-31.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Madrid: Síntesis.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Téllez, J. H. (2017). *Significaciones sociales del conflicto escolar desde la convivencia escolar y la política pública educativa, en tres colegios de Bogotá, D. C.* Universidad de La Salle, Bogotá.
- Yin, R. K. (1994). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. Londres: Sage.



## 8 Anexos

### Anexo 1. Consentimiento informado.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**  
**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Yo \_\_\_\_\_, mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía No. \_\_\_\_\_, [ ☐ ] madre, [ ☐ ] padre, [ ☐ ] acudiente o [ ☐ ] representante legal del estudiante \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ años de edad, con documento de identidad RC ( ) o TI ( ) No. \_\_\_\_\_, he sido informado acerca del proyecto de investigación de maestría que tiene como título: *Concepciones del conflicto en estudiantes de 4º Y 5º de la Institución Educativa Rural San Rafael de Calarcá Quindío*; el cual será desarrollado en un periodo de dos meses con sesiones semanales por las docentes: Luz Karime Toro Aguirre y Mónica Isabel Salinas Casallas. Para el desarrollo de la investigación es necesario recoger información de las sesiones, la cual se hará a través de la videograbación de cada sesión, la información obtenida será utilizada con fines únicamente investigativos.

Luego, de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en la investigación y comprendido la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo en esta investigación y los resultados obtenidos **no** tendrán repercusiones: fisiológicas, biológicas, psicológicas o sociales.

- La participación de mi hijo en la investigación no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi hijo en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi hijo no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación y como evidencia de ésta.
- El docente garantizará la protección de las imágenes de mi hijo y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de análisis de los datos, atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

[ ] DOY EL CONSENTIMIENTO

[ ] NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para la participación de mi hijo, acudido o representado en la investigación del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar

y


Fecha:

\_\_\_\_\_  
Institución Educativa

Firma:

\_\_\_\_\_  
C.C.

## Anexo 2. Cuestionario.

 <p>Universidad Tecnológica de Pereira</p>  <p>Maestría en Educación Institución Tecnológica de Pereira</p>	<p><b>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA</b></p> <p><b>Facultad de Educación</b></p> <p><b>Maestría en Educación</b></p> <p><b>Macroproyecto sociales – Grupo II</b></p>
<p><b>Este es un cuestionario para conocer las concepciones de conflicto y su relación con la convivencia.</b></p> <p><b>Por favor conteste lo más sinceramente posible. No se preocupe por sus respuestas porque todas serán buenas y nadie de su Escuela se enterará de lo que escriba.</b></p> <p><b>Conteste las siguientes preguntas expresando sus ideas con sus palabras.</b></p> <p><b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA:</b></p> <p><b>SEDE:</b> _____</p> <p><b>GRADO:</b> _____</p> <p><b>1. Para ti ¿qué es el conflicto?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>2. ¿Qué clases de conflictos conoces?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

---

---

---

**3. ¿Por qué crees que suceden los conflictos?**

---

---

---

---

**4. ¿Qué ocurre después de un conflicto?**

---

---

---

---

**5. ¿Cómo consideras que se pueden solucionar los conflictos?**

---

---

---

---

**6. ¿Quiénes pueden ayudar a solucionar los conflictos?**

---

---

---

---

**7. ¿Qué haces ante las situaciones de conflicto?**

---

---

---

---

---

**8. Describe una situación de conflicto que conozcas o te haya impactado.**

---

---

---

---

---

---

**9. Menciona pactos, normas o acuerdos que conozcas para la solución de los conflictos.**

---

---

---

---

---

**10. ¿Qué relaciones encuentras entre conflicto y convivencia?**

---

---

---

---

---

**¡Muchas gracias!**

**Anexo 3. Secuencia didáctica:** “Viviendo los conflictos”, que se llevó a cabo en 6 sesiones, con una duración por sesión de 120 minutos.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL CONTENIDOS, APRENDIZAJES, INDICADORES, Y COMPETENCIAS	
SESIÓN 1. EL CONFLICTO SOCIAL	
<b>OBJETIVO:</b> Interpretar y crear su propio concepto de conflicto a partir de sus vivencias y aprendizajes en el aula	
<b>PREGUNTA ORIENTADORA:</b> ¿Qué sabes de los conflictos?	
<b>EJE GENERADOR</b> CONFLICTO Y CAMBIO	
ACTIVIDADES	HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL
1. Observa las siguientes ilustraciones, luego con tu compañero de mesa dialoga sobre las siguientes preguntas	Descriptiva – explicativa
2. Observa el siguiente video, luego comenta con tu profesor y compañeros	Interpretativa – argumentativa
3. Escribe que es para ti un conflicto y En plenaria cada uno expone sus aportes y a partir del mismo, se escribirá en el tablero el concepto final de CONFLICTO acorde con las opiniones de todos y la participación del docente	Descriptiva – explicativa
<b>EVALUACIÓN</b> Participación en las diferentes actividades Trabajo individual y cooperativo Autoevaluación – coevaluación – heteroevaluación	

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL CONTENIDOS, APRENDIZAJES, INDICADORES, Y COMPETENCIAS	
SESIÓN 2. CLASIFICACIÓN DEL CONFLICTO SOCIAL	
<b>OBJETIVO:</b> Comprender y diferenciar cada uno de los tipos de conflicto para relacionarlos con su vida cotidiana	
<b>PREGUNTA ORIENTADORA:</b> ¿Qué tipo de conflictos reconocemos?	
<b>EJE GENERADOR</b> CONFLICTO Y CAMBIO	
ACTIVIDADES	HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL

1. Haremos unas sencillas preguntas para comprobar el grado de información previa que tiene el alumnado clasifica las siguientes imágenes relacionadas con los tipos de conflicto	Descriptiva – explicativa
2. Con la ayuda de su profesor, clasifica las siguientes imágenes relacionadas con los tipos de conflicto: (Se presentarán unas fichas con los tipos de conflicto y su definición y los niños pasaran al tablero y pondrán la imagen el tipo de conflicto que creen que es correcto)	Interpretativa – argumentativa -explicativa- clasificar
3. Por parejas analicen los siguientes casos y traten de definir qué clase de conflicto se presenta en cada situación	Interpretativa – argumentativa
<b>EVALUACIÓN</b> Participación en las diferentes actividades. Trabajo cooperativo e individual Autoevaluación – coevaluación – heteroevaluación	

<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL</b> <b>CONTENIDOS, APRENDIZAJES, INDICADORES, Y COMPETENCIAS</b> <b>SESIÓN 3. CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LOS CONFLICTOS</b>	
<b>OBJETIVO:</b> Reflexionar sobre los diferentes motivos que ocasionan un conflicto	
<b>PREGUNTA ORIENTADORA:</b> ¿Qué causas y consecuencia puede generar un conflicto?	
<b>EJE GENERADOR</b> CONFLICTO Y CAMBIO	
ACTIVIDADES	HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL
1. Relaciona las imágenes con las posibles causas: con tu compañero de mesa observa las siguientes imágenes y completa	Descriptiva – explicativa
2. Escucha la siguiente lectura, discutan y respondan	Interpretativa – argumentativa
3. Busca en diferentes periódicos o revistas 3 posibles conflictos que se hayan presentado en nuestro país, clasifícalos y enumera las posibles causas y consecuencias	Descriptiva – explicativa
<b>EVALUACIÓN</b> Participación en las diferentes actividades Trabajo cooperativo e individual Autoevaluación – coevaluación – heteroevaluación	

<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL</b> <b>CONTENIDOS, APRENDIZAJES, INDICADORES, Y COMPETENCIAS</b> <b>SESIÓN 4. ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>
<b>OBJETIVO:</b> Reflexionar sobre su realidad cotidiana y a partir de allí determinar cuáles son las actitudes que debe asumir frente a la resolución de conflictos de una forma pacífica.
<b>PREGUNTA ORIENTADORA:</b> ¿Cuáles son las actitudes que debe asumir frente a la resolución del conflicto?

<b>EJE GENERADOR</b> CONFLICTO Y CAMBIO	
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL</b>
4. Comparo de una figura un conflicto, como lo puedo resolver y cuáles serían los pasos a tener en cuenta.	Descriptiva – explicativa
5. A través del diálogo diferencio aspectos negativos y positivos del conflicto.	Interpretativa – argumentativa
6. Describir algunos conflictos cotidianos y exponer los pasos para resolverlos	Descriptiva
<b>EVALUACIÓN</b> Participación en las diferentes actividades Trabajo cooperativo e individual Autoevaluación – coevaluación – heteroevaluación	

<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL</b> <b>CONTENIDOS, APRENDIZAJES, INDICADORES, Y COMPETENCIAS</b> <b>SESIÓN 5. RESOLUCIÓN DE CONFLICTO DE MANERA ASERTIVA O AGRESIVA</b>	
<b>OBJETIVO:</b> Reflexionar sobre su realidad cotidiana y a partir de allí determinar cuáles son las actitudes que debe asumir frente a la resolución de conflictos de una forma pacífica.	
<b>PREGUNTA ORIENTADORA:</b> ¿Cuál es la mejor forma de resolver el conflicto?	
<b>EJE GENERADOR</b> CONFLICTO Y CAMBIO	
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL</b>
1. Escuchan una canción (que canten los niños), responden unas preguntas para dar cuenta de los saberes previos del tema	Descriptiva – explicativa
2. A partir de la lectura ilustrada dan cuenta de las formas de resolver conflictos haciendo énfasis en la asertiva	Interpretativa – argumentativa
3. Los estudiantes a través de la elaboración de carteles realizaran una campaña de resolución de conflictos, describen cuales son los conflictos más frecuentes en la escuela y cuál puede ser la mejor forma de resolverlos.	Descriptiva
<b>EVALUACIÓN</b> Participación en las diferentes actividades Trabajo cooperativo e individual Autoevaluación – coevaluación – heteroevaluación	

## SESIÓN 6

### ACTIVIDAD DE CIERRE

**OBJETIVO:** Socializar de lo enseñado y lo aprendido en la unidad didáctica



**Contenidos:**

- ✓ Concepto de conflicto social
- ✓ Clasificación de los conflictos
- ✓ Causas y consecuencia del conflicto
- ✓ Resolución de conflictos
- ✓ Resolución del conflicto de manera agresiva o asertiva

**ACTIVIDAD FINAL**

Los estudiantes realizaron a partir de lo aprendido por grupos y por tema un collage que represente el tema que les corresponde, recopilando los diferentes trabajos vistos durante las cinco sesiones.

Una vez terminada la aplicación se revisó la información recolectada

#### Anexo 4. Evidencias fotográficas.



